



**Paula Sofia
Gonçalves
Ferreira de
Alegria Pires**

UMA CAUSA, UM MEIO, UMA MOTIVAÇÃO



**PAULA SOFIA
GONÇALVES
FERREIRA DE
ALEGRIA PIRES**

UMA CAUSA, UM MEIO, UMA MOTIVAÇÃO



**PAULA SOFIA
GONÇALVES
FERREIRA DE
ALEGRIA PIRES**

UMA CAUSA, UM MEIO, UMA MOTIVAÇÃO

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Fragateiro Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à minha irmã, sem a ajuda dela não teria sido possível, aos meus pais por serem espetaculares e ao meu marido mesmo com o seu mau feitio.

O Júri

Presidente

Professora Doutora Teresa Bettencourt
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Professor Doutor Carlos Fragateiro
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor António Valente
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço ao meu colega Paulo Nabais pelo apoio, pelos conselhos e por estar presente nos momentos mais importantes. Às turmas do curso de Multimédia pela preciosa ajuda.

À Carla Pinhel por ser ...wow!

Obrigada à Joana Braguez por ser uma amiga extraordinária.

À minha colega Fátima Loureiro pela sua amizade na nossa aventura pelas terras de Aveiro.

Um enorme agradecimento à Professora Manuela A. por ser um ser humano maravilhoso. Um obrigada à escola e à turma do 11º do Curso Profissional Técnico de Apoio à Infância, foram excelentes.

Finalmente, ao Professor Doutor Carlos Fragateiro, obrigada pela sua orientação e interesse.

palavras-chave

Motivação, projetos práticos, apresentação pública.

resumo

O presente trabalho propõe-se estudar as alterações na perspectiva da motivação quando os alunos, do ensino profissional, estão envolvidos num projeto prático cujo intento é a divulgação fora da comunidade escolar.

keywords

Motivation, practical projects, public presentation

abstract

The present work intends to study the changes from the perspective of motivation when the professional school students' are involved on a practical project whose purpose is the dissemination outside of the school community.

Índice

Índice de figuras	11
Introdução	12
Dimensão Metodológica – O Projeto	12
Problemática da investigação	13
Objetivos gerais e específicos	14
Questões de estudo	14
Hipóteses	14
Metodologia	15
Instrumentos de recolha de informação	15
Recolha dos dados	17
CAPITULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
1.1. O ensino profissional	21
1.1.1 Aprendizagem através da prática	22
1.2. Disciplina- Expressão Plástica	23
1.2.1. Caracterização	23
1.3. A expressão plástica	25
1.3.1 Conceito e história	25
1.4. Educação artística	26
1.4.1. O papel do professor e da escola na Educação Artística	28
1.4.2. Os objetivos da Educação Artística	30
1.5. Disciplina- Design Comunicação e Audiovisuais	31
1.5.1. Caracterização	31
1.6. A motivação e a aprendizagem escolar	32
1.6.1. A motivação	32
1.6.2. Teoria da Autodeterminação	34
1.6.3. O papel da escola	39
1.6.4. O papel do professor	39
1.6.5. Obstáculos à motivação	40
1.6.6. Desmotivação	41
II. O Meu Projeto de Intervenção	49
2.1 Módulo 6 - expressão Plástica Tridimensional	51

2.1.2. Projetos	52
2.2. Módulo 7: Práticas de Representação Aplicada I	56
2.2.1 Projeto	56
2.2.1.1. Fases do projeto	57
2.3. Módulo 8 - Oficina – O Processo Criativo I	62
3º Fase do Projeto – Produção (continuação)	63
2.4. Módulo 9: Tecnologia da Imagem e Comunicação Visual	65
4.ª Fase - criação e divulgação da exposição	66
2.4. Projeto desenvolvido no curso de técnico de Multimédia	70
2.4.1. Projeto	70
CAPÍTULO III – DADOS E AVALIAÇÃO	73
3.1 Observação em contexto de sala de aula às alunas do Curso Técnico de Apoio à Infância	75
3.1.2. Definição da amostra	75
3.2. Questionários aplicados a dois cursos profissionais	78
3.2.1 Definição da amostra	78
CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO	95
Bibliografia	99
ANEXOS	103

Índice de figuras

Figura 1	Trabalho das alunas	49
Figura 2	Trabalho das alunas	49
Figura 3	Trabalho das alunas	50
Figura 4	Trabalho das alunas	50
Figura 5	Trabalho da aluna	51
Figura 6	Trabalho da aluna	51
Figura 7	Trabalho da aluna	51
Figura 8	Trabalho da aluna	51
Figura 9	Trabalho da aluna	52
Figura 10	Trabalho da aluna	52
Figura 11	Trabalho da aluna	52
Figura 12	Pesquisa de rostos dos vários continentes	55
Figura 13	Esboços dos rostos para as marionetas	55
Figura 14	Estudos das várias marionetas	56
Figura 15	As várias fases dos estudos das marionetas	57
Figura 16	Molde para os pés	57
Figura 17	Molde para a ligação do pescoço com os ombros	57
Figura 18	Molde para a articulação do braço	57
Figura 19	Molde para a mão	57
Figura 20	Molde para a cabeça	58
Figura 21	Colagem das peças da cabeça	58
Figura 22	A cabeça da marioneta	58
Figura 23	Construção do braço	58
Figura 24	Estrutura da mão	58
Figura 25	Colagem da mão	58
Figura 26	Braço	59
Figura 27	Tronco	59
Figura 28	Corpo da marioneta da América do Sul	59

Figura 29	Construção e pintura da boca	60
Figura 30	Aplicação dos olhos	60
Figura 31	Aplicação das sobrancelhas	60
Figura 32	Pintura da zona do cabelo	60
Figura 33	Pintura das fitas para o cabelo	61
Figura 34	Aplicação das fitas na cabeça	61
Figura 35	Pintura da marioneta africana	61
Figura 36	Marionetas finalizadas	62
Figura 37	Logótipo da exposição	64
Figura 38	Painéis para a exposição	64
Figura 39	Cartaz da Exposição	65
Figura 40	T-shirts	65
Figura 41	Marcador de livros, convite e capa para cartões	65
Figura 42	Vídeo sobre a diversidade cultural	66
Figura 43	A exposição	66
Figura 44	Fases do vídeo promocional	96

Introdução

O relatório que se segue consiste num documento reflexivo desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Universidade de Aveiro.

Eu, Sofia Pires, professora da área técnica do curso Técnico de Multimédia e Audiovisuais, desde há seis anos, tenho-me confrontado com algumas questões que atualmente me despertam o desejo de abordar a temática da motivação, nomeadamente na sua vertente cada vez mais discutida e geradora de preocupação – a motivação do aluno para a realização das tarefas em contexto de sala de aula. Enquanto professora do ensino profissional, e tendo estagiado também numa turma de um curso profissional – Curso de Apoio à Infância numa escola da zona de Aveiro, noto que cada vez mais os alunos se encontram desmotivados, sem vontade de trabalhar. Foi esta desmotivação que me levou a questionar a pertinência da realização de um maior número de propostas de projetos práticos, com a finalidade de serem apresentados fora da comunidade escolar, como forma de motivação.

A motivação é um fator central de todas as atividades da vida humana. Ceitil (2006), a este respeito, afirma que a motivação é a força que estimula a pessoa a procurar satisfazer as suas necessidades e os seus desejos. Ainda a este respeito, também Maslow (1954, p. 56), refere que “o estudo da motivação deve ser, em parte, o estudo dos objetivos últimos ou desejos ou necessidades humanas”.

A temática da motivação tem vindo a ser largamente estudada, por diversos autores, ao longo dos últimos anos, e vários são os fatores destacados pelos teóricos como influências positivas ou negativas quando se quer chegar à origem do problema da falta de motivação, como, por exemplo, alteração nos métodos de avaliação ou novas estratégias de aprendizagem.

Face ao acima exposto, proponho-me desenvolver um trabalho sobre a motivação, intitulado *Uma Causa, um Meio, uma Motivação*, testando as seguintes hipóteses: H_1 - Os níveis de motivação aumentam quando os alunos se encontram envolvidos num projeto para apresentação pública; H_2 - Os níveis de motivação não aumentam quando os alunos se encontram envolvidos num projeto para apresentação pública; H_3 - O envolvimento neste projeto influenciou a metodologia de trabalho durante as aulas e H_4 - O envolvimento neste projeto não influenciou a metodologia de trabalho durante as aulas.

Tendo em conta as hipóteses formuladas, com este trabalho pretende-se observar o nível de motivação dos alunos através do envolvimento num projeto para apresentação pública, mais especificamente constatar em que medida o envolvimento dos alunos num projeto prático de apresentação pública se revela uma boa estratégia de ensino-aprendizagem a adotar em contexto de sala de aula. Para atingir os objetivos propostos recorreu-se à metodologia qualitativa, através de um questionário, e à metodologia quantitativa, através de uma grelha de observação.

É de salientar que este relatório tem como base o meu estágio, apenas acrescentei a minha experiência como professora do curso de Multimédia devido ao envolvimento num projeto cuja finalidade coincidia com a minha questão de investigação, permitindo-me obter um maior leque de opiniões.

A nível de estrutura, o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos, para além da introdução, conclusão e bibliografia.

Dimensão Metodológica – O Projeto

Na ótica de Tuckman (2002), qualquer investigação deve seguir processos operativos objetivos e rigorosos, adaptados ao tipo de problema em causa e facilitadores de uma nova aplicação nas mesmas condições. Como tal, neste capítulo descreve-se a sequência metodológica utilizada para a execução do presente relatório.

A metodologia de pesquisa empregue foi escolhida tendo em conta as necessidades específicas dos objetivos, motivo pelo qual nos socorremos de dois tipos de investigação: quantitativa e qualitativa.

Segundo Vaz Freixo (2009), a investigação qualitativa é indicada para trabalhos cujo objeto de estudo não seja facilmente quantificável, nomeadamente emoções. Hébert, Goyette e Boutin (2008, p. 47) afirmam que “a tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno”. Os mesmos autores consideram que numa “investigação qualitativa, as «provas» que o investigador deverá expor no seu relatório não são de tipo causal, mas constituem (...) uma demonstração da plausibilidade dos resultados” (p. 132).

A investigação qualitativa normalmente ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que exige controlo e manipulação de comportamentos e lugares. No entender de Bell (2004, pp. 19-20), os “*investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles*”, enquanto os investigadores *qualitativos “estão*

mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.”

Problemática da investigação

No entender de Fortin (2003, p. 39), “a etapa inicial do processo de investigação consiste em encontrar um domínio de investigação que interesse ou preocupe o investigador e se prevista a importância para a disciplina”. Assim, é algo que apresenta o domínio, explica a sua importância, condensa os dados factuais e justifica a escolha do estudo. Como tal, ainda segundo a autora supracitada, ao formular um problema o investigador tem de agregar todos os fatores da situação problemática. Este é um processo que se caracteriza pela descrição progressiva dos fatores, do abstrato para o concreto. Ou seja, deve começar por se descrever resumidamente a situação concreta que exprime uma preocupação concreta, seguindo-se, posteriormente, as “particularidades que se testemunham, por exemplo, anota-se quem está implicado na situação e como” (Fortin, 2003, p. 61).

Desta feita, depreende-se que a formulação de um problema constitui uma das mais importantes etapas do processo de investigação, devendo resultar numa resposta que poderá permitir o avanço dos conhecimentos na área em investigação.

Este trabalho teve como temática primordial a motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem. A problemática da pesquisa realizada consistiu em compreender se o envolvimento num projeto para apresentação pública seria uma forma de incentivar os alunos. Surgiu a oportunidade de organizar uma exposição no Glicínias Plaza em Aveiro, tendo as crianças como público-alvo.

Neste envolvimento, surgiram-me algumas questões relacionadas com o potencial impacto na motivação dos alunos, a saber: em que medida, ao participarem na realização de uma exposição pública, a motivação dos alunos se altera? De que forma o envolvimento neste projeto influenciou a metodologia de trabalho durante as aulas.

Objetivos gerais e específicos

Objetivos gerais

Os objetivos representam as metas finais que se pretendem alcançar. Segundo Fortin (2003, p. 40), o objetivo consiste num *“enunciado que indica claramente o que o investigador tem intenção de fazer no decurso do estudo. Pode tratar-se de explorar, de identificar, de descrever, ou ainda de explicar ou de prever tal fenómeno”*. Ainda segundo a mesma autora, *“o objetivo de um estudo é um enunciado declarativo que precisa das variáveis – chave, a população alvo e a orientação da investigação”* (ibidem). Lakatos e Marconi (1996, p. 22) referem que *“o objectivo torna explícito o problema aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto”*.

Tendo em conta estes pressupostos, o objetivo deste projeto consistiu na observação do nível de motivação dos alunos, através do envolvimento num projeto para apresentação pública.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos, pretende-se constatar em que medida o envolvimento dos alunos num projeto prático de apresentação pública se revela uma boa estratégia de ensino-aprendizagem a adotar em contexto de sala de aula.

Questões de estudo

Tendo em consideração o problema de investigação, bem como os objetivos da presente pesquisa, apresento, seguidamente, as questões de estudo (questões investigativas), para as quais tentarei encontrar respostas. Assim, considere as seguintes questões de estudo:

Q1 – Poderão os níveis de motivação aumentar, estando os alunos envolvidos num projeto de apresentação pública?

Q2 – De que forma o envolvimento neste projeto influenciou a metodologia de trabalho durante as aulas.

Hipóteses

A hipótese é uma suposta resposta ao problema a ser verificado (Almeida & Freire, 2003). É uma proposição que se forma e que será aceite ou rejeitada somente depois de devidamente testada, tratando-se de um enunciado conjetural das relações

entre duas ou mais variáveis. Ou seja, a formulação das hipóteses deve obedecer a alguns princípios de modo a reunir algumas características. Desta forma, elas devem ser testáveis, isto é, a sua operacionalização deve ser desde logo conseguida. Por outro lado, elas devem ser justificáveis e, ao mesmo tempo, ser relevantes para o problema em estudo.

Com base nos objetivos, na problemática desta pesquisa e na revisão bibliográfica efetuada, formularam-se as hipóteses gerais para o estudo que, para além de serem claras e objetivas, pretendeu-se que fossem passíveis de serem testadas pelas técnicas estatísticas disponíveis.

Assim, tendo em conta a revisão da literatura e de acordo com os objetivos expostos para este estudo, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H₁ - Os níveis de motivação aumentam quando os alunos se encontram envolvidos num projeto para apresentação pública.

H₂ - Os níveis de motivação não aumentam quando os alunos se encontram envolvidos num projeto para apresentação pública.

H₃ - O envolvimento neste projeto influenciou a metodologia de trabalho durante as aulas.

H₄ - O envolvimento neste projeto não influenciou a metodologia de trabalho durante as aulas.

Metodologia

Instrumentos de recolha de informação

Para confirmar ou refutar a minha questão de investigação, necessitei de colocar em prática alguns instrumentos que me possibilitassem a recolha de dados. Dos vários instrumentos disponíveis optei por investir, numa fase inicial, em grelhas de observação e, numa fase secundária, em questionários aos alunos.

Este trabalho seguiu uma metodologia qualitativa, com recurso à observação no terreno, com a recolha de dados realizada através de uma grelha de observação participante elaborada especificamente para o efeito. Para Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008), este tipo de metodologia abarca um conjunto de abordagens que tomam diferentes denominações, consoante o investigador. Seguiu também uma metodologia quantitativa, com a aplicação de um questionário. Quivy e Campenhoudt (2003) consideram que o questionário é uma técnica de observação direta extensiva

especialmente adequada para conhecer determinadas características de uma população ou estudar fenômenos sociais

Assim, este estudo conta com três unidades de análise – os alunos, os seus trabalhos e a dinâmica das aulas.

Grelha de observação

O primeiro instrumento de recolha de dados utilizado ao longo desta investigação foi uma grelha de observação (ver anexo 2). Esta foi utilizada desde o primeiro dia de aulas em setembro de 2012 até 2 de maio de 2013.

Sabendo, desde o início do ano, que teria de recorrer a mais do que um instrumento de recolha de dados, no sentido de comprovar de um modo fiável e válido, a ideia inicial sobre a relação existente entre as atividades e a motivação, decidi, após uma reflexão sobre que instrumentos seriam viáveis, criar e colocar em prática uma grelha de observação. A minha necessidade de obter respostas imediatas, no momento da ação (com isto quero dizer, no momento da atividade dinâmica) levou-me a optar, de um modo definitivo, por este instrumento. Esta grelha seria preenchida durante as aulas enquanto as alunas desenvolviam as atividades.

Deste modo, procedi à elaboração de uma grelha de observação que abordasse os pontos que considerei essenciais para observar a motivação dos alunos.

a) Escala de análise da grelha de observação

A nomenclatura escolhida para analisar os níveis e tipologias de motivação foi: Nunca/ raramente; Algumas vezes; Frequentemente; Sempre; Sem dados.

Estabeleceu-se para as terminologias aqui apresentadas:

- ✓ À definição de “Sempre” corresponderia um aluno extremamente motivado que participasse múltiplas vezes ao longo da aula, revelando curiosidade, interesse e autonomia, concebendo soluções originais para os problemas;
- ✓ À definição de Bom corresponderia um aluno muito motivado e participativo, que contribuísse de modo positivo para o desenrolar da aula;
- ✓ À definição de “Frequentemente”, corresponderia um aluno motivado que, apesar de algum esforço, tentasse participar envolvendo-se nas tarefas propostas;
- ✓ À definição de “Algumas Vezes” corresponderia um aluno pouco motivado e pouco envolvido nas atividades;

- ✓ À definição de “Nunca/ Raramente” corresponderia um aluno nada motivado, nada participativo nas tarefas, desprovido de interesse, dependente das professoras para realizar qualquer tarefa.

Questionários

No final dos módulos lecionados, distribuí pelos alunos um questionário (ver anexo 3). Através deste questionário, os alunos tiveram a possibilidade de expressar o seu parecer acerca do projeto em que estiveram envolvidos. Todos os questionários foram elaborados de um modo claro, através de uma linguagem acessível ao aluno.

O questionário apresentava-se dividido em três partes. Na primeira parte consistia em aferir se os alunos já tinham participado em projetos semelhantes, quantas vezes o fizeram e o que sentiam ao participar. A segunda parte, incidia sobre a vontade de repetir a experiência e, a terceira parte, numa análise ao produto final.

A primeira parte do questionário foi fundamental pois, ajudou-me na perceção dos níveis de motivação sentidos pelos alunos envolvidos em projetos desta natureza. Saber qual o género que se sente mais motivado e se a pressão é uma condicionante.

A segunda parte do questionário permitiu-me concluir sobre a vontade dos alunos em repetir a experiência vivida.

Na última parte, os alunos avaliaram o processo de trabalho, possibilitando-me a análise dos níveis de empenho, interesse ou produtividade.

Recolha dos dados

Os dados foram recolhidos pela investigadora em diferentes momentos ao longo do estudo.

No início do ano letivo, as alunas, foram desafiadas pelas professoras estagiárias, a criar um projeto cuja finalidade seria uma exposição num lugar público. O tema a abordar seria: as crianças e a diversidade cultural entre continentes.

Para facilitar a abordagem do tema, realizou-se um *brainstorming* no sentido de discutir ideias, formas e materiais de concretização do projeto.

Como a disciplina se apresenta dividida por módulos, iríamos começar pelo módulo de Práticas de Representação Aplicada I. Neste módulo, pretendia-se que as alunas desenvolvessem figuras com diferentes materiais, partindo de uma base semelhante para todas. As alunas teriam de construir vários fantoches, aplicando diferentes técnicas, tendo como base a espuma e seguindo o tema proposto.

Aos alunos do curso de Multimédia foi lançado o desafio de criar o vídeo de divulgação da escola para que, posteriormente, fosse apresentado no evento INOVIS 2013 - V Concurso de Inovação e Empreendedorismo GPS- INOVIS 2013”, cujo objetivo consiste em fomentar o empreendedorismo, a inovação e a criatividade dos jovens.

CAPITULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo começa por uma abordagem ao ensino profissional, começando por referenciar o Decreto-lei 26/89 de 21 de janeiro, o qual deu origem às escolas profissionais, enquanto modalidade alternativa ao sistema formal de ensino. Segue-se, ainda no ponto do ensino profissional, a temática da aprendizagem através da prática, onde são referenciadas várias teorias e pedagogos, entre os quais John Dewey e Jean Piaget.

Seguidamente, caracteriza-se a Expressão Plástica enquanto disciplina e procede-se a uma apresentação geral do programa da mesma, o qual se encontra dividido em 12 módulos, distribuídos por três anos letivos. São igualmente apresentadas as competências que se pretende sejam desenvolvidas nesta disciplina, bem como as orientações metodológicas e a avaliação. Posto isto, faz-se um breve apanhado do conceito e história da Expressão Plástica, passando, de seguida, para a Educação Artística, sua importância, papel do professor e da escola na Educação Artística, objetivos da Educação Artística. Passando para a caracterização da disciplina de Design, Comunicação e Audiovisuais.

O ponto seguinte centra-se na problemática da motivação e da aprendizagem escolar, começando por definir etimologicamente o vocábulo *motivação*, que vem do Latim *movere* e significa mover, ou seja, motivação funciona como elemento dinamizador e impulsionador do comportamento humano. São também apresentadas várias definições de motivação, segundo a ótica de diversos autores, passando-se, logo de seguida para algumas teorias relevantes, como é o caso da Teoria da Autodeterminação, de Richard M. Ryan e Edward L. Deci, das Teorias das necessidades básicas e da Teoria de avaliação cognitiva. Ainda no que se refere à motivação, termina-se com os tipos de motivação: extrínseca e intrínseca. Continuando dentro da temática da motivação, prossegue-se com o papel da escola e do professor, com os obstáculos à motivação, terminando com a desmotivação e as estratégias de combate à desmotivação dos alunos e professores.

1.1. O ensino profissional

As Escolas Profissionais, criadas pelo Decreto-lei 26/89 de 21 de Janeiro, surgem como uma modalidade alternativa ao sistema formal de ensino e constituíram um ponto de viragem no ensino profissional em Portugal. No seu artigo 3º, o Decreto-lei que

enquadra o funcionamento das escolas profissionais, explicita os objetivos a que se propõe: “Contribuir para a realização pessoal dos jovens proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa [e] facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional”. Este documento legal surge assim como uma resposta às muitas vozes, vindas sobretudo do meio empresarial que, desde os anos 70, vinham alertando para o défice de qualificação profissional em Portugal e as carências de quadros intermédios nas empresas. As escolas profissionais são “um dos vectores de modernização da educação portuguesa e multiplicação acelerada da oferta de formação profissional e profissionalizante”, uma verdadeira alternativa ao sistema formal de ensino, a que milhares de jovens têm aderido e cujo sucesso, apesar dos problemas inerentes a qualquer modalidade de ensino, é reconhecido (Decreto-lei 26/89 de 21 de Janeiro 1989).

1.1.1 Aprendizagem através da prática

Teorias e pedagogos

John Dewey (citado por Ornelas, 2009, p. 2) incentivou a prática educativa de “learn by doing”, aprender fazendo, colocando o carácter insubstituível da experiência no centro do processo educativo, incutindo à escola a função de possibilitar que a criança, ao experimentar e concluir sobre o resultado da sua experiência, proceda a um questionamento permanente.

A aquisição dos valores educativos pela criança depende dos seus interesses e capacidades, devendo a escola procurar ir ao encontro destes e apoiar-se neles, valorizando a curiosidade natural. Dewey atribuiu uma importância fulcral às atividades manuais, estimuladoras da resolução de problemas concretos e impulsionadoras do espírito cooperativo e, conseqüentemente, social. A independência da criança, provocada pela iniciativa, traduzir-se-ia numa autonomia valorizadora do espírito democrático, mais uma vez discordante com o ensino tradicional apoiado, também, na obediência.

Jean Piaget (citado por ORNELAS, 2009, p. 4) criticou o ensino tradicional, inibidor das relações sociais e incentivador do desenvolvimento do trabalho individual.

Tal como Dewey, considerou que, na época, a transmissão de conhecimentos era feita com base no apelo à memorização e fundamentada num saber livresco que pouco contribuíra para o emergir de espíritos autónomos e socialmente cooperantes.

Bruner (citado por ORNELAS, 2009, p. 3) refere que o desenvolvimento pessoal parte de processos de descoberta espelhados em situações variadas e que as

informações retidas pelo aluno surgem dentro de uma estrutura cognitiva construída por si próprio, composta por esquemas e modelos mentais, que lhe permite selecionar e transformar a informação, construir hipóteses e tomar decisões. Desta forma, o aluno conseguirá ir para além das informações dadas, atribuindo-lhes significado e apresentando-se como elemento ativo e construtor da sua própria aprendizagem e não um mero recetor de respostas corretas. O aluno vai construir novas ideias e conceitos baseados nos seus conhecimentos passados e atuais.

«Há uma grande diferença entre ensinar na sala de aula abstrações como, por exemplo, das diferentes formas das folhas (na disciplina de Botânica) e o passear no campo, verificando as diferenças entre pinheiros e eucaliptos, sentindo o seu cheiro, distinguindo a diferença das suas cores, ouvindo o som do vento nos seus ramos, apalpando os seus troncos e comparando o formato das suas folhas» (Sousa, 2003:111).

1.2. Disciplina- Expressão Plástica¹

1.2.1. Caracterização

A disciplina de Expressão Plástica integra o plano curricular do Curso Profissional de Apoio à Infância, com uma carga horária de 360 horas, a desenvolver ao longo dos três anos de formação.

É uma disciplina de teor prático, proporcionando aos alunos um leque de atividades que podem e devem ser utilizadas junto das crianças em idade pré-escolar e 1º ciclo. Contempla a elaboração de recursos passíveis de serem utilizados no âmbito da sua futura atividade, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Permite a descoberta e o desenvolvimento da criatividade do futuro profissional, bem como o conhecimento de diversas formas de expressão plástica, através da exploração de inúmeras técnicas e materiais possíveis de utilizar.

Visão Geral do Programa

¹ Programa da componente técnica referente à disciplina de Expressão Plástica, curso profissional de Apoio à Infância em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

O programa da disciplina de Expressão Plástica está dividido em 12 módulos, que se distribuem ao longo de três anos lectivos. Os conteúdos programáticos foram seleccionados tendo em conta as finalidades definidas e a sua adequação ao público-alvo.

De um modo geral, o programa apresenta algumas estratégias que podem conduzir a uma abordagem criativa e lúdica dos conteúdos, tendo em vista a aquisição de um leque de técnicas passíveis de serem aplicadas no âmbito da profissão.

No primeiro ano da disciplina, serão leccionados os módulos que proporcionam aos alunos o conhecimento de diversos tipos de materiais e suportes, que serão utilizados nos restantes módulos.

Competências a Desenvolver

Nesta disciplina pretende-se que o aluno desenvolva as seguintes competências:

- Reconhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano;
- Reconhecer e valorizar as diferentes formas artísticas;
- Utilizar diferentes meios expressivos de representação;
- Realizar produções plásticas utilizando os elementos da comunicação e da forma visual;
- Utilizar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica;
- Interpretar os significados expressivos e comunicativos das artes visuais e os processos subjacentes à sua criação;
- Reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de modo a integrar novos saberes;
- Desenvolver o sentido de apreciação estática e artística do mundo recorrendo a referências e a experiências no âmbito da expressão plástica;
- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação;
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação;
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania;

Orientações Metodológicas / Avaliação

As sugestões metodológicas que se apresentam pretendem contribuir para que o processo de ensino/aprendizagem potencie a construção e apropriação dos diferentes sentidos inerentes às práticas artísticas. Por este motivo, as aulas deverão ter um cariz

teórico-prático, privilegiando os trabalhos práticos realizados pelo aluno na sala de aula, onde são aplicados os conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos.

Será conveniente propor trabalhos, tanto individuais como de grupo, permitindo que os trabalhos possam ser elaborados por pequenos grupos ou, por um grande grupo, que envolva toda a turma.

O professor deverá inquirir os alunos acerca das situações que apresenta, dando espaço para a indução ou para a construção dedutiva por parte do aluno. A avaliação deverá ser feita de forma contínua: através de trabalhos realizados nas atividades desenvolvidas em sala de aula; observação direta das operações realizadas durante a execução dos trabalhos e, intervenções orais. Deve ser uma constante na avaliação, isto é, transversal a todos os módulos, a criatividade e originalidade dos trabalhos apresentados.

1.3. A expressão plástica

1.3.1 Conceito e história

A arte é uma forma de expressão que nos acompanha desde a pré-história, refletindo diversas sociedades, díspares interesses e conhecimentos.

O conhecimento através da Expressão Plástica está repleto de potencialidades educativas que nos permite compreender o ser humano e a sociedade onde está inserido.

Ao analisarmos este tipo de ensino, devemos considerar que tipo de atualidade se vive. Estamos numa era em que a cultura visual predomina, sendo constantemente bombardeados com diferentes símbolos, signos e sinais que, para se entenderem, necessitam de ser decodificados. Atualmente, a criança, impulsionada por vários estímulos e informações surgidas de várias fontes sociais, está ansiosa de saber e, este domínio, pode ajudar a ampliar os seus conhecimentos e fortalecer as suas emoções.

Uma criança ou um adulto interagem continuamente com imagens e vão, naturalmente, aprendendo a demonstrar agrado por umas e desagrado por outras. Esta aprendizagem faz-se de forma progressiva e corresponde, fundamentalmente, à diversidade de demonstrações culturais às quais o sujeito está exposto e, à disponibilidade de cada um para apreciar, admirar.

Ou seja, a educação artística faz-se naturalmente, através do contacto com os objetos, com as obras e com as pessoas que nos rodeiam. Contudo, este processo natural de aprendizagem não é suficiente e, por isso, a escola desempenha um papel

meritório nesta área. Porém, é necessário estabelecer uma organização pedagógica que permita uma adequação positiva e eficaz das práticas artísticas junto das crianças.

A disciplina de Expressão Plástica tem como função, refletir sobre a esta variedade de imagens, permitindo um desenvolvimento das capacidades das crianças, necessárias para interagir como o meio cultural que nos rodeia.

Na Expressão Plástica existe um amplo campo de atuação pedagógica e uma vasta possibilidade de conteúdos a serem analisados. Considerando que o nível de Educação Pré-escolar é a primeira etapa de aprendizagem, a premissa educativa fundamental é «alfabetizar» o sentido estético e proporcionar às crianças uma abordagem ao processo artístico na sua globalidade, de forma que elas o entendam e participem dele, despertando nelas, nomeadamente, a expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética. É uma forma de dar a conhecer o património artístico a todas as crianças, para que estas possam usufruir de uma cultura visual e reconhecer a sua importância na vida e na história do indivíduo.

Desta forma é fundamental compreender como este domínio é operacionalizado neste nível educativo, refletindo sobre a sua natureza, as suas práticas, os seus objectivos, os seus métodos e a sua avaliação. Como afirma Silva Santos (citado por OLIVEIRA, 2007, p. 62), no contexto atual, «o que mais importa é a autêntica intenção educativa de fundo, aquela em que se consideram as atividades de feição expressiva, criativa, artística, estética, intimamente implícitas na formação integral e humanista da criança e do adolescente (...)».

1.4. Educação artística

Segundo João de Freitas Branco, “sem uma formação artística extensiva a praticamente toda a população, não pode uma nação dizer-se plena de vitalidade, possuidora dos bens todos a que tem direito, apta a completamente se conhecer a si própria e a outras nações, suficientemente preparada para modificar a seu favor o curso dos acontecimentos” (como citado por Simões, 2012). O conceito de educação é um fator preponderante na formação do ser, da pessoa no seu todo: o desenvolvimento da personalidade; do carácter; da imaginação; da criatividade; da expressão e, entre outros, a iluminação do ser. A criação artística surgiu da necessidade do Homem comunicar, procurando o “belo” e o sublime. Em relação ao conceito de “belo”, já Platão o considerava como algo “...de natureza espiritual e não material. Não concebe como bela

uma obra de arte, que é apenas uma produção material, mas o estado espiritual que essa obra de arte produz em quem contempla.” Segundo Platão, o homem deve admirar a beleza das coisas que o envolvem, servindo-se destas como um apoio para: “criar a beleza, não apenas simples objetos artísticos, meras imagens da beleza, mas imagens internas, espirituais, que o elevam na ascensão espiritual.”

No que respeita à importância da arte na educação, Platão (citado por SOUSA, 2007) defende que só a educação artística consagra ao indivíduo a harmonia do corpo, exaltando a alma, daí que, a educação prosseguir:

“...com base na arte logo desde muito cedo, porque ela pode operar na infância durante o sono da razão. E quando surge, a Arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares”

Através da educação artística é possível estimular, na criança, a inteligência, a sensibilidade e a afetividade. A educação artística deve contribuir para a construção do “eu” na sua plenitude, propiciando a relação entre a criança e o mundo envolvente, de modo a que este se torne um indivíduo integrado, autónomo, crítico e criativo. Como Alberto Sousa (SOUSA, Educação pela Arte e Artes na Educação, 2007) refere, a educação consiste na:

“...preparação de cada criança para o seu lugar na sociedade, não apenas no seu aspecto vocacional mas também espiritual e mental, então não é de informação que ela necessita: é de sabedoria, equilíbrio, autorrealização, gosto – qualidades que apenas podem provir de um exercício unificado dos sentimentos para a atividade de viver”.

A aptidão de um indivíduo em se relacionar com o meio envolvente, com um olhar crítico, apoiado em conhecimentos, permitir-lhe-á desenvolver, ainda mais, sua criatividade. Mas apesar desta tomada de consciência sobre a importância das artes na educação, o que se tem verificado é que ao longo dos tempos, a educação artística tem sido desvalorizada por muitos sectores da sociedade.

1.4.1. O papel do professor e da escola na Educação Artística

Segundo Rudolf Arnheim (citado por TOMÁS, 2010, p. 20), inicialmente, o professor da área artística *“limitava-se a desenvolver a destreza manual e visual dos alunos que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar”*.

O objetivo pretendido era que os alunos desenhasssem a realidade perceptível. Atualmente, este modelo mudou, o professor enaltece o esforço dos alunos, dando-lhes meios e condições para explorarem e desenvolverem as suas capacidades expressivas, estimulando a criatividade. De acordo com Ângelo Ribeiro, presentemente, o professor deve ter as seguintes atitudes e aptidões:

- “• desenvolver uma atitude investigadora frente aos fenómenos artísticos e educativos - mostrar interesse em conhecer, saber questionar e ser capaz de estimular essa atitude nos alunos;*
- ser capaz de se apropriar e de criar conhecimentos escolares, promovendo o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos;*
- compreender os processos de produção, apreciação crítica e contextualização as artes nas suas distintas manifestações;*
- ser portador de uma sensibilidade estética e comunicá-la aos alunos, no que se refere à apreciação e experiência do mundo natural e cultural;*
- ser criativo, imaginativo, utilizando o pensamento visual e metafórico na prática educativa.” (RIBEIRO Â. , 2005, p. 22)*

Atualmente, verifica-se que a expressão e a reflexão prevalece em detrimento da técnica. Como Tomás refere, *“o professor já não é aquele que apenas debita conhecimentos numa determinada sala ou espaço, mas sim, aquele que leva os alunos à descoberta de novas experiências e, conseqüentemente, a refletir sobre as mesmas.”* (TOMÁS, 2010)

Na educação pela arte, o professor deve motivar o aluno para que este aborde o mundo à sua volta de forma criativa, tornando-o capaz de transmitir sentimentos, ideias e sensações através de formas e meios diversos. Os alunos devem exteriorizar aquilo que sentem e que pensam, experienciando o campo da sensibilidade. Como Barrett (TOMÁS, 2010, p. 21) refere, a Educação pela Arte está intimamente ligada com o desenvolvimento dos sentidos para levar à percepção do mundo e, conseqüentemente, exprimir-se através dessa percepção.

Na sala de aula, o professor deve permitir que os alunos explorem os seus conhecimentos e os coloquem em prática, na sua relação com os materiais, com o meio e com os outros; de modo a que possam adquirir competências e ultrapassar desafios de forma eficaz, tornando-se autónomos. Como Barrett (TOMÁS, 2010, p. 21) menciona, o aluno deve ser capaz de identificar um problema, pois só quando o fizer, se tornará autónomo e independente. Assim, cabe ao professor incentivar o aluno, proporcionando-lhe meios e processos para que desenvolva essas competências. Relativamente à postura pedagógica do professor na educação artística, Herbet Read (SOUZA, Educação pela Arte e Artes na Educação, 2007) lembra em algumas das suas obras que *“O professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir.”*

A escola, sendo o espaço onde decorre o processo de aprendizagem, refletindo a sociedade onde está inserida, deve ser pensada de modo a que faculte aos professores, a autonomia necessária para a realização de estratégias que permitam contribuir para o desenvolvimento da consciência individual do aluno, fazendo com que este enriqueça a sociedade em que está inserido.

A escola, para além de um lugar de saber, deve ser um lugar de construção coletiva, pois para alcançar uma educação que vise a interdisciplinaridade, é necessária a revisão dos seus conteúdos, metodologias e atividades, no sentido de que o projeto proporcione aos alunos, nomeadamente: a autoexpressão (livre, crítica, criativa, consciente); a responsabilidade (iniciativa, participação, colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, entre outros. A melhoria na educação só ocorrerá se for promovido o trabalho em equipa (parceria, cooperação), superando o individualismo e a aquisição do conhecimento isolado. O professor tem um papel fundamental nesta ação, pois ele será o impulsionador da transformação, da mudança, na perseguição da melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a educação artística será devidamente valorizada na nossa sociedade, de modo a proporcionar um desenvolvimento integral da criança através das disciplinas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), pois as artes desenvolvem capacidades que mais nenhuma desenvolve, e o seu lugar na escola e na formação das crianças e dos jovens tem que ter isso em conta.

“Só a Arte tem o poder de reproduzir representações da existência que nos possibilitam viver. São estas representações – terreno fértil para a recriação artística que, passando pelos imaginários individual e coletivo nos possibilitam de reinventar o mundo.”

Nietzsche citado por Pedro Garcia e Hamilton Faria (2001).

1.4.2. Os objetivos da Educação Artística

De acordo com o Decreto-Lei n.º 344/80 de 2 de Novembro, os objetivos da Educação artística são:

- “a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;”
- “b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;”
- “c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;”
- “d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;”

A arte é um dos instrumentos essenciais para a instrução do indivíduo, visto que permite uma tomada de consciência de que há sempre mais do que uma explicação para a resolução de um problema e mais do que uma resposta para uma questão. Logo, a educação artística deverá ser um polo de dinamização da sensibilidade estética e da promoção das várias expressões, no âmbito da comunicação humana, cultivando os vários talentos e respeitando a sua multiplicidade.

A expressão e a criatividade são dois dos mais importantes fatores da estruturação e desenvolvimento da personalidade e a escola, sendo o primeiro espaço formal que acolhe todos os indivíduos, é o local privilegiado para o contacto sistematizado com as artes e as suas linguagens. À escola compete, pois, proporcionar atividades artísticas como disciplinas integradas na sua organização curricular ou como atividades de tempos livres, onde se promovam atividades criativas individuais ou em grupo.

Segundo Magalhães (citado por Mello, 2009, p. 35): *“À escola incumbe empenhar-se em conservar na criança esse poder de criação, não deixando estimular o alforge da sua imaginação infantil; Levar o aluno a tomar consciência das suas possibilidades instintivas; canalizar-lhe essas qualidades para a formação da sua personalidade e do seu sentido artístico”*.

1.5. Disciplina- Design Comunicação e Audiovisuais²

1.5.1. Caracterização

A disciplina de *Design*, Comunicação e Audiovisuais tem conteúdos teóricos e práticos, uma carga horária de 350 horas. Caracteriza-se pela intervenção de especialidades como o áudio, o vídeo e a fotografia. Esta disciplina pretende auxiliar os alunos a conhecer os vários elementos que intervêm no fenómeno comunicativo e a utilizar ferramentas e técnicas do *design* na produção de objetos visuais.

Visão Geral do Programa

O programa da disciplina de *Design*, Comunicação e Audiovisuais pretende levar os alunos a refletir sobre a evolução histórica do objeto, antes e depois da revolução industrial, e a aferir da sua importância nas transformações sociais, económicas e culturais. São abordados conteúdos relacionados com os elementos estruturais da linguagem visual, os diferentes processos de comunicação e as diferentes ferramentas associadas ao *design*. Tem uma abordagem ao mundo da imagem, considerando o seu modelo comunicativo, de forma a proporcionar uma base metodológica de observação e análise das mensagens visuais.

Pretende-se que os alunos aprendam um conjunto de conceitos que possam associar e aplicar, de forma inteligente, às novas tecnologias de comunicação, utilizando os suportes digitais.

Competências a Desenvolver

- Compreender a imagem e os signos visuais.
- Trabalhar as diferentes formas de organização do espaço visual.
- Compreender o *design* e as suas áreas de intervenção.
- Compreender o conceito de narrativa audiovisual.
- Elaborar um *storyboard*.
- Compreender os conceitos fundamentais da imagem digital.
- Adquirir conhecimentos quanto aos fenómenos da luz e da formação da imagem fotográfica.
- Editar as fotografias com *softwares* dedicados.
- Fotografar conteúdos dados, com máquinas digitais.

² Programa da componente técnica referente à disciplina de Design Comunicação e Audiovisuais, curso profissional de Multimédia em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

- Compreender os processos de funcionamento e manutenção dos equipamentos audiovisuais.
- Produzir e realizar um produto audiovisual.
- Compreender o processo de desenvolvimento de um produto multimédia.
- Adequar os fundamentos da imagem, fixa e em movimento, à conceção de uma identidade gráfica para os mais variados suportes: Papel, película, CDROM, DVD, entre outros.

Orientações Metodológicas / Avaliação

Trata-se de uma disciplina com uma forte componente prática para aplicação e desenvolvimento de alguns conceitos estruturantes na produção de conteúdos multimédia. Nos processos de produção de conteúdos deve valorizar-se a iniciativa dos alunos, o seu sentido crítico e sua capacidade de autonomia. Pretende-se que os alunos desenvolvam a sua capacidade tecnológica, individualmente, mas também no trabalho em grupo, quer seja na produção de um cartaz, de um genérico ou de uma curta-metragem.

Deverão ser avaliados pelos trabalhos realizados, sempre que possível, projetos que metodologicamente se aproximem da realidade existente no mercado de trabalho.

1.6. A motivação e a aprendizagem escolar

“ A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento”.

Albert Einstein

1.6.1. A motivação

A palavra “motivo” vem do Latim *movere* e significa mover. De acordo com o dicionário da língua portuguesa, “motivação” significa o ato de motivar. É a força que nos estimula a agir, através da exposição de motivos ou causas ou outros fatores psicológicos, conscientes ou não, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva que provoca algum tipo de ação ou comportamento humano. A motivação funciona como dinamizador, impulsionador do comportamento humano.

Seguem-se diferentes definições para o termo, presentes em obras de áreas variadas e com propósitos diversos (Calle, 2008, p. 52):

Segundo, Buarque de Holanda (1986), *Motivação. S.f.1. Ato ou efeito de motivar.*

2. *Exposição de motivos ou causas.*

3. *V. móbil (2).*

4. *Conjunto de fatores psicológicos, intelectual ou afetiva, os quais agem entre si e determinam a conduta de um indivíduo.*

Para MILLER (1967), motivação é o termos geral empregado para desenvolver o comportamento instigado por necessidades e dirigido a objetivos. É um processo que se passa no interior de um indivíduo, com o sentido de satisfazer necessidades mediante a obtenção de determinados objetivos.

La palabra motivación, derivada del latín motus, designa en el lenguaje ordinário la raíz dinámica del comportamiento, esto es, aquellos factores determinantes internos más que externos al sujeto, que desde dentro le incitan a la acción (PINILLOS, 1975³, p.503, apud CANTOS GÓMEZ, 1997, p. 58-59).

A etimologia do termo motivação remonta ao verbo latino movere. Quando uma pessoa é motivada para alcançar uma meta, sua atividade consiste num movimento em direção a essa meta (...) Motivar um indivíduo é aumentar a sua necessidade de alcançar uma meta, ou criar tal necessidade se ela não existia (KUETHE, 1977, pp. 117-118).

A motivação é um conjunto dos mecanismos biológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela) e, enfim, da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade (LIEURY; FENOUILLET, 2000, p.9).

Segundo descrição de Martini e Boruchovitch (BORUCHOVITCH, 2008, p. 30), “os primeiros estudos sobre a motivação apareceram por volta dos anos 30 e foram fundamentados, na sua maioria, em animais”. Estas pesquisas representaram o período mecanicista no estudo da motivação, caracterizado pela exploração dos fatores que levavam um organismo a iniciar uma atividade como os impulsos, as necessidades, entre outros.

Já entre 1960 e 1970, os estudos sobre a motivação passaram a ser realizados com seres humanos e, também, a incluir as cognições humanas. Várias teorias foram construídas para explicar a motivação humana em situações de realização.

No contexto escolar, uma das questões cruciais é a falta de motivação dos alunos. Segundo Bzuneck (citado em BORUCHOVITCH, 2008, p.31), as pesquisas realizadas nas últimas décadas reconhecem que a motivação para aprender afeta demasiadamente o desempenho escolar dos estudantes.

³ PINILLIOS, J.L. Principios de psicología. Madri: Alianza Editorial, 1975. 731p

Segundo Weiner (Luciane, 2006, p. 280), as causas às quais os alunos atribuem seus êxitos ou fracassos podem ser classificadas seguindo diferentes critérios: causas internas ou externas, segundo as causas se encontrem no interior do sujeito ou fora dele; estáveis ou instáveis, segundo respondam a algo permanente ou mutável e, por último, controláveis ou incontroláveis, segundo seja possível ou não intervir nelas.

1.6.2. Teoria da Autodeterminação

A Teoria da autodeterminação, foi concebida por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, no ano de 1981, para estabelecer uma psicologia com responsabilidade social e política, de maneira a delinear variáveis que pudessem ser operacionalizadas, inclusive em nível de políticas públicas, com foco em saúde e bem-estar psicológicos.

Segundo Wehmeyer (citado por Silva, Wendt, & Argimon, 2010, p.352) a autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e habilidades que atribuem ao humano a capacidade de ser o agente causal em relação ao seu futuro, ou seja, deter comportamentos deliberados. De acordo com Ryan e Deci, (Silva, Wendt, & Argimon, 2010, p. 353) esta teoria tem como objeto de estudo as condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica, bem como apresenta como hipótese principal a noção de que o bem-estar psicológico pode ser alcançado a partir da autodeterminação. Baseado em Wehmeyer (1999), um comportamento, para ser considerado autodeterminado, necessita estar acompanhado de quatro princípios: ser autónomo, autorregulado, ser expressão de um apoderamento psicológico e resultar em autorrealização (Silva, Wendt, & Argimon, 2010, p. 353)

O comportamento autónomo corresponde às necessidades, aos interesses e às habilidades de cada pessoa. A autorregulação refere o uso de estratégias para o alcance de objetivos, da resolução de problemas e da tomada de decisões, bem como estratégias para uma aprendizagem contínua. O apoderamento psicológico relaciona-se ao controlo percebido em domínios cognitivos, da personalidade e motivacionais. Por sua vez, a autorrealização é a tendência de formar um curso significativo de vida com base em propósitos pessoais.

Como resultado de estudos empíricos a respeito dos processos motivacionais, investigados à luz da Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan, elaboraram quatro miniteorias, com a finalidade de melhor compreender os determinantes da motivação e expandir as possibilidades de intervenção docente no contexto de aprendizagem.

1.6.2.1. Teorias das necessidades básicas

A Teoria da Autodeterminação constata a existência de algumas necessidades psicológicas básicas e inatas que mobilizam os seres humanos, sendo definidas como elementos substanciais necessários para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu meio. Uma vez satisfeita, a necessidade psicológica promove sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo.

Esta teoria destaca a autonomia, a competência e o vínculo social, como necessidades psicológicas fundamentais no desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas. Quando o ambiente social, como por exemplo, o contexto de sala de aula, oferece suporte e apoio a estas necessidades, os alunos tendem a se sentir satisfeitos e a apresentarem envolvimento ativo nas atividades propostas (ALMEIDA, 2012, p. 49).

A necessidade de autonomia é definida como o imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um nível alto de reflexão e consciência. A autonomia, para a teoria da autodeterminação, não tem relação com o sentido semântico usado no senso comum, mas se traduz num “senso de eu”, que diz respeito à noção da pessoa individual, singular e distinta das outras. Segundo Ferreira (2006), consiste na faculdade de se governar a si mesmo, sendo autônomo, aquele que age sem controle externo e sem dependência do outro.

Segundo Bzuneck (citado por ALMEIDA, 2012, p51), para a teoria da Autodeterminação, o conceito de autonomia está vinculado ao desejo ou à vontade do indivíduo de ter a experiência. Entendido desta maneira, o *locus* de causalidade não é visto como uma característica fixa na vida do indivíduo, ele pode também apresentar-se externamente à pessoa e levá-la a acreditar que os motivos relacionados aos seus comportamentos estão vinculados a fatores externos. Isso pode gerar no aluno a sensação desagradável de ser conduzido por terceiros e sentir-se levado por sentimentos de ineficácia e incapacidade, revelando descompromisso com as atividades educacionais e com o desempenho.

A necessidade de competência pessoal, por sua vez, está relacionada com a adaptação ao ambiente e refere-se à aprendizagem de um modo geral e também ao desenvolvimento cognitivo. Essa necessidade engloba desde a procura da sobrevivência, à execução de atividades práticas, à exploração do ambiente até à competência numa participação social efetiva (Deci & Ryan; Sheldon & Bettencourt, citado por Silva, Wendt & Argimon, 2010, p. 354).

Da necessidade de vínculo social, surge a procura por relacionamentos com outras pessoas, grupos ou comunidades, em busca da atividade de amar e ser amado. Dessa necessidade surge, também, a preocupação, a responsabilidade, a sensibilidade e o apoio nos relacionamentos afetivos. Essa necessidade é importante para a aquisição dos regulamentos sociais (normas, regras e valores), pois é pelos vínculos com os outros que ocorre a aprendizagem (Deci & Ryan, citado por Silva, Wendt, & Argimon, 2010, p. 354).

O objetivo final das necessidades intrínsecas é a integração da pessoa ao ambiente social, porém de maneira coerente com os valores culturais em que ela se insere.

Segundo Bzuneck e Guimarães, alunos que apresentam bons vínculos sociais no ambiente de aprendizagem, sentem menos stresse e menos emoções negativas, além de relatarem que têm menos sintomas físicos e menor preocupação com a morte. O sentir-se vinculado está diretamente associado a emoções positivas e à estabilidade emocional, pois garante ao indivíduo, quando necessário, melhores hipóteses de encontrar ajuda. É ele que também possibilita maior otimismo, compromisso e satisfação. (citado em ALMEIDA, 2012, p. 55)

1.6.2.2. Teoria de avaliação cognitiva

Segundo Ryan & Deci, (Silva, Wendt, & Argimon, 2010, p. 357) esta miniteoria estuda as motivações básicas e as diferenças individuais nas motivações. Para a teoria da Autodeterminação, a motivação é a força que mobiliza a pessoa a interagir no ambiente. Portanto as necessidades básicas impulsionam a pessoa, pela motivação, a ação no contexto em que vive.

Para Reeve (ALMEIDA, 2012, p. 56) esta teoria complementa a teoria das necessidades básicas, que se incumbe de explicar a origem natural do envolvimento na atividade. Baseia-se na busca de explicações para o problema das recompensas externas, procurando entender como as condições socioculturais influenciam a motivação intrínseca dos alunos. Assim sendo, procura compreender qual a avaliação cognitiva que o aluno faz das situações frequentes no contexto da educação, como, por exemplo, do uso de recompensas e elogios pelo professor. Se a recompensa oferecida for avaliada pelo aluno, como uma forma de o pressionar para algum objetivo definido somente pelo professor, essa recompensa é interpretada como uma ação controladora e prejudicará a sua motivação intrínseca. Por outro lado, se a recompensa for oferecida de forma que o

aluno não a compreenda como reguladora, e sim como facilitadora do sentimento de autonomia e competência na execução da tarefa, então a motivação intrínseca, poderá ser alta. Nota-se que a diferença se encontra na forma como a recompensa é oferecida e interpretada, e não na recompensa propriamente dita.

A teoria procura ainda detalhar a análise dos eventos externos, afirmando que estes apresentam dois aspetos funcionais importantes na motivação intrínseca do aluno, um deles refere-se ao aspeto controlador e o outro ao aspeto de informação. Nesse sentido, para Reeve (ALMEIDA, 2012, p. 56) a ênfase ou valorização de qualquer um desses aspetos determina o efeito de certo evento na motivação intrínseca. Os aspetos controladores como, por exemplo, pressões para resultados *versus* ameaças, *feedback* negativo, representam para os alunos limitações da liberdade de escolha de comportamentos e, então, afetam a satisfação da necessidade de autonomia.

1.6.2.3. Tipos de motivação extrínseca e intrínseca

Motivação pode ser definida como a força ou conjunto de forças interiores que orientam o comportamento do sujeito para alcançar um determinado objetivo. São as necessidades, estímulos, interesses, expectativas que nos fazem sentir motivados para uma determinada ação. Podemos assim referir-nos a dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca.

Deci (citado por Sousa, 2012, p. 40) observou que os indivíduos se empenhavam mais em atividades de que gostavam, tais como os *hobbies* ou atividades de lazer, e designou esse tipo de motivação como intrínseca, isto é, algo que motiva comportamentos que, por sua vez, são fonte de motivação, através do aumento da satisfação pessoal e das sensações de competência e controlo sobre as suas próprias ações. A visão da atividade, ou do trabalho, como fonte autónoma de interesse, envolvimento e satisfação, em termos análogos á que existe na relação entre o ser humano e o jogo, é representada no trabalho por exemplos como o do cientista inteiramente devoto à investigação, ou do artista com a sua obra, tal como refere o escritor John Irving, citado por Sousa, 2012, p.40), *“O factor não explicado é o amor. A razão pela qual eu trabalho tão duramente na minha escrita é a de que eu não a considero como trabalho.”*

Na motivação extrínseca, o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interação entre ambos. Na motivação intrínseca, ao

contrário, o controle da conduta depende sobretudo do sujeito em si, dos seus próprios interesses e disposições.

A motivação extrínseca é aquela em que a pessoa é movida por condições externas a ela, sejam benefícios ou punições, mas que a ação por si só não a satisfaça.

A motivação intrínseca e a extrínseca formam um contínuo, que vai desde a falta de motivação, passando por vários níveis da motivação extrínseca, até chegar à motivação intrínseca (Deci & Ryan, citado por Silva, Wendt, & Argimon, 2010, p. 358).

O segredo motivacional do aprendiz escolar está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança (pela autopercepção dos avanços obtidos e o processo necessário), segundo Burochovitch & Bzuneck (citado em Moraes & Varela, 2007, p. 8) "*a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação*", com o apoio da motivação extrínseca ou externa (avaliação dos adultos, informações a respeito, elogios verdadeiros, entre outros).

A motivação extrínseca tem sido caracterizada como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento. Tendo com objetivo compreender os comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. Diversos autores reputam as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos que evadem ou concluem os seus cursos a sentirem-se aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e livros (Burochovitch & Bzuneck, citado em Moraes & Varela, 2007, p. 8).

Os professores que confiam num estilo relativamente controlador estabelecem para os seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo incentivos extrínsecos e consequências para aqueles que se aproximam do padrão esperado. No ambiente de sala de aula o controle é a principal característica.

Salisbury-Glennon & Stevens consideram que, por desconhecimento, diversas vezes os professores são levados a crer que controlar a motivação de seus alunos através de recompensas ou pressões externas é a sua única possibilidade de intervenção. De acordo com o senso comum, a motivação "*é algo que vem de dentro*" podendo ser modificada apenas pelo próprio indivíduo (Burochovitch & Bzuneck, citado em Moraes & Varela, 2007, p. 9).

A motivação deve receber especial atenção pelas pessoas que mantêm contato com as crianças, realçando a importância desta esfera no seu desenvolvimento. A

motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros.

Pais, educadores e especialistas que lidam com as crianças podem levar em conta a construção motivacional na infância, antevendo as suas decorrências futuras, tais como a autopercepção e o hábito de desenvolver a motivação intrínseca, reduzindo a necessidade de buscar motivação extrínseca para a realização de alguma tarefa.

Para Burochovitch & Bzuneck (citado em Moraes & Varela, 2007, p. 9) a motivação intrínseca proporciona a sensibilidade no aluno de que *"a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento"*.

Este género de desenvolvimento necessita de acompanhamento, contato e participação. O afeto devem estar presente, uma vez que é uma fonte fundamental de motivação, além das informações que se fazem presentes em cada situação.

A motivação intrínseca do aluno não resulta da prática ou de formação, mas pode ser influenciada principalmente pelas ações do professor.

1.6.3. O papel da escola

Um dos principais papéis da escola, senão o principal, é o de transmitir conhecimentos e, com isso, conceber cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade, tanto em órgãos públicos como privados e, de formar os alunos pessoas com senso crítico.

Se uma escola não dispõem de recursos didáticos suficientes para disponibilizar aos alunos, prejudica o interesse e a motivação desses alunos. No entanto, se a escola apresentar recursos didáticos diversos, estimulará o interesse e a motivação dos alunos e funcionará de atração para as aulas.

Os recursos didáticos são ferramentas fundamentais, servindo como instrumentos facilitadores no processo ensino-aprendizagem.

1.6.4. O papel do professor

O papel do professor centra-se em conseguir transmitir aos alunos de uma forma correta, clara e o mais aliciante possível os conteúdos programáticos. Por outro lado, o professor deve tentar envolver os alunos com o mesmo gosto e entusiasmo que ele

próprio nutre pela disciplina e pelas matérias. Para além da formação académica, o professor deve também contribuir para o desenvolvimento e consolidação da formação geral dos alunos como indivíduos capazes de agir autonomamente. Nesta perspetiva, torna-se importante que o professor seja capaz de fazer com que os conteúdos sejam apresentados aos alunos como fonte de descoberta e de conquista, como trabalho de sistematização em que é necessário “arrumar” o que se descobriu e dá-lo a descobrir aos outros; como trabalho de consolidação de conhecimentos e técnicas; como atividade lúdica que permite olhar alguns aspetos dos conteúdos programáticos como um jogo, de forma a que os alunos sintam que estão a aprender e a crescer.

O professor deve tentar que o aluno desenvolva o seu saber, a sua capacidade de raciocínio, de investigação, de colocação de questões e consequente respostas, tudo quanto possa contribuir para o desenvolvimento das suas competências cognitivas. Por outro lado, espera-se do professor a utilização de estratégias que levem os alunos a serem organizados, a distinguirem o essencial do acessório, assim ficará delineado o papel do professor, motivando-os para a aprendizagem.

O professor deve tentar superar as lacunas dos alunos com experiências de aprendizagem significativas e inovadoras, para que alcancem autonomia na execução das mesmas, partindo sempre das suas experiências, gostos e expectativas. Este é um método que requer bastante tempo para a sua aplicação, ou seja, não é um método de curto prazo. Isto porque a aprendizagem processa-se de forma diferente, variando de indivíduo para indivíduo. Cada caso é um caso. Há, pois, que ter em conta que não existem turmas homogêneas nem estereotipadas.

1.6.5. Obstáculos à motivação

As deficiências relacionadas com a aprendizagem em geral são atribuídas em parte aos alunos, aos professores, aos aspetos cognitivos e à sua relação com eles. O incremento da responsabilização dos alunos no que respeita às atividades escolares aparenta ser uma estratégia que promove a aprendizagem, uma vez que, apesar da responsabilização exterior parece existir um elevado nível de autoconhecimento e autocritica em relação à ausência de motivação e de empenho dos alunos.

Os obstáculos que surgem na vida e em meios familiares dos alunos, nomeadamente em determinadas áreas, nas quais revelam maiores dificuldades e diante das quais estes vacilam, podem ser entendidas como pedidos de ajuda dirigidos à escola e aos pais. Estes obstáculos, por vezes intransponíveis, são um dos principais motivos do

consequente desinteresse revelado por eles no âmbito das atividades escolares. Estes exemplos servem para demonstrar que as crises recentes destes alunos, por vezes, são já de longa data, entre as quais a entrada prematura na escola, a sensação de não corresponder às aspirações dos pais, a falta de diálogo em contexto escolar ou incapacidade dos alunos suportarem a autoavaliação.

1.6.6. Desmotivação

A desmotivação e consequente fracasso estão associados a diversos fatores. Para os alunos pode ser justificada pelo desinteresse do programa, pela inaptidão do professor a transmitir a matéria ou para motivar, ou não fazer sentido estudar certos conteúdos. Neste caso, a responsabilidade por motivar os alunos para as aulas e as tarefas escolares compete ao professor.

Alunos alegam que os professores não têm habilidade para despertar os seus interesses e desafiá-los para a aprendizagem. Além disso, atribuem a sua falta de esforço e desinteresse pela escola às dificuldades da tarefa, à insignificância de recompensas, ou até a certos fatores externos incontrolláveis.

Em virtude da consciência de que muitas das causas da desmotivação escolar são de um âmbito que extravasa a capacidade de atuação da escola, quando um grupo de professores se reúne para debater estes problemas, surgem sempre um sem número de sugestões; descobrem-se pontos de intervenção que tenham passado em falso. A atuação junto dos alunos poderá incidir noutras áreas para além da pedagogia. Por exemplo, os alunos revelam muitas vezes problemas afetivos e psicológicos, que dificultam o êxito escolar.

Neste âmbito, o professor deve estar atento, para que se possa aperceber que algo não está bem, devendo procurar saber, tentar compreender e, acima de tudo, manter um diálogo aberto e favorável, tendo em atenção não invadir a sua privacidade, nem ferir suscetibilidades. De modo que o aluno veja no professor um amigo que é capaz de ouvir e ajudar a resolver os problemas que o afetam. É também importante comunicar com os pais dos alunos, pois estes revelam informações preciosas sobre eles. É igualmente necessário que o professor tenha uma atitude de autorreflexão e que se saiba autoavaliar, questionando-se sobre os métodos e estratégias utilizadas na execução das suas aulas.

Uma outra forma de se tentar colmatar essas lacunas passa pela aceitação e valorização das diferenças, porque o professor tem na frente turmas heterogéneas, com

as suas singularidades. A este propósito (Montagner, 1998, p. 13) refere que: *«Educadores e professores devem também ajudar as crianças na melhor maneira de construir as suas competências/alicerces, a melhor forma de estruturar os seus dias, as suas classes e os seus “ciclos” de modo mais flexível, mas sobretudo que se organize para melhor levar em linha de conta a individualidade de cada um. “A cada um o seu tempo” (...).»*. a solução está também, talvez, no arranjo dos espaços. Com o tempo e o espaço, encontramos os dois registos distintos da experiência que Kant analisava na *Crítica da Razão Pura*. Não se devendo esquecer a motivação e diferenciação de aprendizagens. Impor aprendizagens aos alunos leva a uma consequente desmotivação. Como tal, o professor deve revelar que gosta daquilo que faz; revelar-lhes que aquilo que estão a fazer tem utilidade para a sua vida quotidiana; ao trabalhar com os alunos deve ser concedida uma certa autonomia, estimulando-os a construir o seu próprio saber, mantendo um diálogo vertical e horizontal. A melhor maneira de o fazerem é trabalhando em grupo, pois habituam-se a justificar a sua opinião e a reconhecerem que erraram, desta forma substituem a competição pela colaboração.

Convém não esquecer que a desmotivação conduz à infelicidade dos alunos, à falta de confiança neles próprios, o que se poderá refletir no futuro, ou seja, o estrangulamento da pretensão de conseguir uma maior aquisição de conhecimentos. A este respeito (AVANZINI, 1987, p. 169) postula que: *«Intensa ou fracamente, distante e vãmente ou, pelo contrário, mantendo um esforço organizado, todo o aluno aspira ao êxito. Qualquer que seja o vigor e intensidade dos seus motivos, deseja-o e espera-o e, quando não o alcança, sofre. Experimentando a sensação de se achar arrastado para uma situação da qual não se sabe como sair, dramatiza o seu sucesso»*.

1.6.6.1. Combate à desmotivação dos alunos

Como principal medida de combate à desmotivação/desinteresse é a tomada de consciência pelo professor de que esses fatores realmente existem, levando-o a refletir nas suas práticas pedagógicas e na (re)construção do seu otimismo pedagógico. É também necessário ajudar-se os alunos com maiores dificuldades, estar-se atento às disparidades em torno dos alunos, como por exemplo, as suas vivências, a sua linguagem e a sua capacidade de comunicação.

Finalmente, os “limites” da escola deverão tornar-se “permeáveis”, permitindo uma parceria entre pais, professores e alunos, com o objetivo de criar hábitos de trabalho, consciencializando-os de que a sua educação deverá assentar num pressuposto de empenho comum.

Seguidamente, importa referir alguns erros nos quais os professores não devem incorrer. O excesso de exercício em atividades rotineiras conduz o aluno à criação de regras falsas que geram erros e completa desmotivação, talvez porque as estratégias e metodologias por eles propostas não sejam as mais aliciantes. Por outro lado, estes dois fatores têm de ser encarados não só como avaliadores do desempenho do aluno, mas também como elementos reveladores das dificuldades de aprendizagem, consequentes da falta de comunicação professor/aluno e vice-versa. O professor deve adotar procedimentos que, se não conseguirem evitar o erro e desmotivação, pelo menos contribuam para que estes não se instalem. Se estes procedimentos não forem aplicados pode ocorrer uma excessiva hierarquização da aprendizagem, resultando em efeitos negativos, isto é, conduz o aluno a generalizar e a criar regras com base em casos particulares que não se aplicam no geral.

É, ainda, imperativo que o aluno desenvolva os seus próprios métodos de estudo no início da aprendizagem.

1.6.6.2. A desmotivação dos professores

A desmotivação dos professores prende-se a razões que lhes são intrínsecas e extrínsecas, ou seja, são muitos os fatores que atualmente condicionam e desmotivam os profissionais da educação, tais como: a instabilidade profissional, fatores ligados à remuneração; às infraestruturas das escolas, em especial nos meios rurais; ser-se profissionalizado simultaneamente para o 1º e para o 2º C.E.B., ser-se colocado longe da família; a escassa existência de materiais didáticos e quando os há já estão obsoletos; a insegurança manifestada, ano após ano, em relação à sua colocação e, muitas vezes, o ambiente negativo e egoísta gerado dentro da própria escola.

Assim, está reservado ao professor uma tarefa organizativa da situação desmotivante, exercitando e confrontando os problemas reais, cuja resolução requer reflexão e espírito de grupo, para que, em conjunto, possam levantar e verificar hipóteses de resolução, de modo a que todos ganhem consciência do valor da ajuda dos outros. Uma das preocupações de Schön foi a formação de profissionais. Este autor é defensor de uma atividade profissional sediada numa atuação inteligente e flexível. Um *“saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que cada situação fazem uma novidade a exigir, uma reflexão e uma atenção dialogante*

com a própria realidade que lhe fala (back-talk)” (Schön, 1987, cit. por Alarcão, 1993, p. 6).

O saber agir profissional advém de uma competência prática que permite ao professor uma visão multifacetada da realidade educativa; uma reflexão dialogante acerca do observado e do vivido, levando-o à elaboração ativa do conhecimento na ação, de acordo com a metodologia de *“aprender a fazer, fazendo”*.

Ao longo das diferentes épocas e em todas as civilizações, o Homem não atribuiu a mesma importância nem o mesmo valor à realidade que o rodeia. Porém, hoje assiste-se à emergência de tendências radicais, motivadas ou por razões afetivas, ou por razões políticas e sociais, que levam a comunidade a um descreditar nos novos profissionais. Noutros termos, tratava-se de *“uma crise de confiança nos profissionais recém-formados, como se a formação que lhes é dada de pouco lhes sirva para resolver os problemas com que se deparam”* (Alarcão, 1993, p.7). Segundo Schön (cit. por Alarcão, 1993, p.6)), esta crise de confiança tem razão de ser, uma vez que a formação dada nas Universidades é inadequada, porque são-lhes transmitidos ensinamentos que visam a aplicação dos conhecimentos científicos apenas numa valorização da ciência aplicada, descontextualizada dos problemas reais.

Ensinam-lhes estratégias muito *“sofisticadas”*, de acordo com o pensamento racionalista técnico. Mas, para se conhecer a realidade educativa é necessário possuir uma atitude experimental de investigação do real. Uma investigação que passa pelo conhecimento desse real para se poder analisar e interpretar.

Inerente à prática dos bons profissionais está, na opinião de Schön citado por Alarcão (1993, p.6) numa *“competência artística, não no campo de produção mas num campo de profissionalismo eficiente, um saber-fazer com que o aproxima do artista”*. Esta competência permite-lhe um agir tátil na aquisição de novos saberes.

É neste contexto que Schön (1987) perspetiva o conhecimento na e sobre a ação; reflexão sobre a ação; reflexão sobre a reflexão na ação, processo que assenta no *“como se deve fazer”*, um *“continuum”* que faz progredir o desenvolvimento profissional. Mas para que este processo se torne uma realidade, é importante que se assuma uma atitude reflexiva, uma vez que a reflexão auxilia o professor a perspetivar as suas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

No entanto, a profissão de professor e a imagem social do mesmo, atualmente, está em declínio, *“pois há uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local”* (Jesus, 2000, p. 28).

Diversos fatores têm sido apontados para justificar a diminuição do prestígio da profissão docente, nomeadamente a massificação do ensino, o impacto dos meios de comunicação social, a desvalorização do “saber escolar”, o baixo salário. Além disso, muitos professores ingressam nesta profissão de forma transitória, por falta de outras alternativas profissionais e não por vocação ou como forma de realizar um projeto profissional anteriormente definido. Todos estes factores resultam na desmotivação para a profissão docente, o que, por sua vez, conduz os professores às “ruelas da má fama”.

1.6.6.3. Como combater a desmotivação do Professor

Jesus (2000, p.35) apresenta como estratégias adequadas para uma possível solução da reduzida motivação dos professores: “um aperfeiçoamento de comunicação [...] permitindo o desenvolvimento humano através de relações interpessoais agradáveis para os agentes mais diretamente envolvidos na educação escolar, os professores e os alunos [...]. Ou seja, é importante a mudança de perspetivas quanto ao sentido de escola, devendo este funcionar, não como obrigação e meio de classificação alienante, mas como um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal”.

No início da carreira do docente destaca-se um mal-estar em alguns professores, proveniente de “um choque com a realidade”. Neste sentido, Esteve (1995, cit por Jesus, 2000, p.297) diz que: “o conceito «*choque com a realidade*» traduz o confronto entre o estereótipo idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho quotidiano na sala de aula, sendo postas em causa as expectativas anteriores e, muitas vezes, a própria competência pessoal, estando na base de um período de crise do autoconceito profissional”.

Ao se ter consciência deste mal-estar e da menor motivação do professor, é importante a partilha e a cooperação por parte daqueles professores que também passaram por situações semelhantes, a fim de o motivarem e ajudarem a superar essas dificuldades, anulando o distanciamento em relação “ao outro”.

Destaca-se a importância do trabalho de grupo e da partilha.

É neste sentido que Ferreira (2004, p.10) afirma: “a solidariedade é coordenação de ações, é construção de um conhecimento que se assenta numa nova ética colectiva e participativa, concebida «como criação incessante de subjetividade e de intersubjetividade» (Santos, 1991, p.27), que vê, revê e constrói, coletivamente, o meio circundante com base no existente”.

Deste ponto de vista, consideramos que se pragmatizarmos estas teorias, o desprestígio e a desmotivação certamente serão suplantados por um desenvolvimento profissional e pessoal, promotores de sucesso. Isto porque a “Solidariedade é o espírito

de um novo «controle» a ser exercido pela prática da supervisão que o profissional da educação necessita desenvolver. Solidariedade é o «processo sempre inacabado, de capacitação para a reciprocidade através da construção de sujeitos que a exercitam» (Santos, cit. por Ferreira, 2004, p. 11).

Importa, ainda, atentar numa outra questão pertinente: como é que os professores se tornam capazes e motivados para partilhar as suas preocupações profissionais com os outros colegas? Uma forma de dar resposta a esta questão é o que Ramos e Gonçalves (cit. por Alarcão, 1996, p. 141), propõem: *“A reflexão de carácter colaborativo e não avaliativo parece constituir a resposta encontrada para a implementação deste tipo de trabalho”*. A narração de “vida havida” dos professores, para além de proporcionar uma reflexão sobre o que já aconteceu é também uma fonte de compreensão de uma situação “menos boa” daqueles com quem é partilhada e daqueles que se sentem menos motivados. O estabelecimento de relações interpessoais empáticas, de um clima de abertura e receptividade ao outro abrem o caminho para “vidas a haver” mais refletidas e construídas em bases sólidas.

Para dar voz a estas teorias, é necessário criarem-se condições propícias não só à reflexão, mas também à emergência de uma Supervisão Pedagógica reflexiva, partilhada, dialogada, compreensiva e cooperativa, para que juntos possamos alterar as situações de falta de motivação no corpo docente.

Algumas estratégias que podem combater a desmotivação do corpo docente:

- . ações de formação, visando a formação contínua;
- . reuniões informais, onde possa haver a partilha de experiências, alegrias e angústias;
- . atividades culturais, tais como: visitas de estudo, no âmbito dos conteúdos programáticos, de forma a fomentar-lhes o trabalho de grupo, levando-os a sentirem-se mais ativos;
- . Para além da motivação, o autoconhecimento e a autoconfiança também parecem fundamentais para que o professor possa fazer *“uso de si mesmo como instrumento”* (Jesus, 2000, p.316), permitindo-lhe um confronto adequado com as diversas situações profissionais. Ainda nesta perspetiva, o mesmo autor propõe um modelo relacional que enfatiza *“a importância da motivação, da autoconfiança e de cognições adequadas sobre si próprio e sobre a profissão docente”* (id., p.317). Só assim o professor se sentirá responsabilizado e empenhado na sua atividade profissional, sentindo-se um agente educativo, não se limitando a cumprir programas ou funções pedagógicas de uma forma padronizada ou normativa. Alarcão (cit. por Alarcão & Tavares, 2010, p. 38-39) quando afirma que é numa

“perspectiva ecológica, interativa que exige: debates e negociações acerca do projeto de formação, desenvolvimento de atitudes partilhadas, identificação de objectivos comumente assumidos, planificação conjunta, co-aprendizagem institucional, questionamento de ideias e práticas, manutenção de canais de comunicação abertos, avaliação conjunta de produtos e processos, reflexão para, na e sobre a ação, investigação conjunta, tempo e espaços”.

II. O MEU PROJETO DE INTERVENÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, ministrado pela Universidade de Aveiro, realizei um estágio pedagógico numa escola secundária na zona de Aveiro.

Durante este estágio, acompanhei a turma do curso técnico de Apoio à Infância, do 11º ano, na disciplina de Expressão Plástica.

No decorrer do estágio, procurei um intercâmbio de experiências com a turma, com o objetivo de alcançar uma dinâmica pedagógica não apenas com os alunos, com diversos temas e igualmente com a orientadora cooperante, de forma a permitir uma interdisciplinaridade e uma aprendizagem consolidada para todos os intervenientes.

Também, durante este ano letivo, lecionei a disciplina de Design Comunicação e Audiovisuais ao curso técnico de Multimédia numa escola de Viseu.

Como as matérias das disciplinas se encontram divididas por módulos, apresentarei os projetos da mesma forma.

A minha atividade nestas duas escolas tem em comum o facto de em ambas lecionar a cursos profissionais, bem como de ter desenvolvido com os alunos de ambas as escolas projetos cujo objetivo era a apresentação pública. Permitindo-me assim ter uma amostra um pouco mais alargada, e viabilizasse um maior número de opiniões relacionados com a minha questão de investigação.

2.1. Módulo 6 - Expressão Plástica Tridimensional

Objetivo geral

Neste módulo pretendeu-se que as alunas desenvolvessem a capacidade de realização técnica e habilidades manipulativas várias no domínio da expressão plástica tridimensional.

Objetivos da aprendizagem

Aplicar diferentes técnicas modelagem em função dos materiais aplicados.

Construir figuras animadas através de conjuntos de figuras tridimensionais simples: cone, esfera, cubo, prisma, cilindro, troncos cónicos, entre outros.

Aplicar a tridimensionalidade recorrendo essencialmente a três recursos técnicos: talhe direto, modelação ou construção de volumes.

2.1.2. Projetos

Composição Texturada

Propôs-se neste trabalho a procura de temas ou composições em quadros ou esculturas, para posteriormente, elaborarem uma nova composição visual em suporte de cartolina. A técnica utilizada foi a colagem com diversos materiais, procurando explorar a textura das formas e a tridimensionalidade.

A composição deverá ser organizada através de formas com volume, utilizando variados materiais reciclados.

Competências a atingir

Este projeto baseou-se no desenvolvimento da capacidade de realização técnica no domínio da expressão plástica tridimensional e desenvolvimento das capacidades criativas.



Fotografia 2 - Trabalhos das alunas



Fotografia 1 – trabalho das alunas

Kandinsky Tridimensional

A partir de uma composição de Kandinsky, propôs-se uma reprodução da obra, elevando as formas para a tridimensionalidade, passando-a a uma composição com relevo.

Os alunos selecionaram uma obra do autor e reproduziram-na a três dimensões. O trabalho foi elaborado em suporte cartolina, com a colagem de diversos materiais reciclados, permitindo a exploração da cor e a textura. O resultado final deve autenticar a obra selecionada.

Competências a atingir

Neste projeto as alunas desenvolveram a capacidade de realização técnica no domínio da expressão plástica tridimensional e fortaleceram as capacidades criativas.



Fotografia 3 e 4 - Trabalhos das alunas

Animação do cilindro

Neste trabalho, as alunas construíram uma família de figuras animadas tridimensionais, com base no cilindro, construídas a partir da reciclagem de rolos de papel higiênico. Para a concretização do trabalho, utilizaram diversos materiais naturais, sintéticos e reutilizados.

Competências a atingir

Desenvolvimento da capacidade de realização técnica e habilidades manipulativas várias no domínio da expressão plástica tridimensional e desenvolvimento das capacidades criativas.



Fotografia 5 e 6 - Trabalhos das alunas

Reutilização de cápsulas de café

A partir de uma pesquisa de imagens de insetos e outros animais, ou outras formas, as alunas reproduziram essas formas, construídas a partir da reutilização das cápsulas de café Nespresso.

O material a reciclar foi moldado, transformado e adicionado outros materiais naturais, sintéticos e reutilizados, com o intuito de enriquecer a forma.

Competências a atingir

Desenvolvimento da capacidade de realização técnica e habilidades manipulativas várias no domínio da expressão plástica tridimensional e desenvolvimento das capacidades criativas.



Fotografia 7 e 8 - Trabalhos das alunas

Pássaro Imaginário

Neste trabalho, as alunas criaram um pássaro imaginário, a partir de uma embalagem vazia de plástico. Desenvolveu-se um trabalho de transformação de um objeto que deixou de ser útil, numa nova função, neste caso decorativa.

As alunas selecionaram uma embalagem vazia de plástico e após analisar as suas características formais, descobriram através das suas potencialidades criativas, semelhanças com um pássaro. Para a sua concretização, ajustaram, alteraram e associaram outros materiais naturais ou sintéticos, entre os quais a pasta de papel.

Competências a atingir

desenvolvimento da capacidade de realização técnica e habilidades manipulativas várias no domínio da expressão plástica tridimensional e desenvolvimento das capacidades criativas.



Fotografia 9 10 e 11 - trabalhos das alunas

2.2. Módulo 7: Práticas de Representação Aplicada I

Objetivo geral

Com este módulo pretende-se que os alunos desenvolvam figuras com diferentes materiais, partindo de uma base semelhante para todos. Neste sentido, será focada a qualidade de criação de formas, corte e construção. Por fim, a correta utilização de possíveis materiais excedentes, vulgo desperdícios.

Objectivos de Aprendizagem

Construir vários fantoches, aplicando diferentes técnicas.

Solucionar problemas que possam surgir no processo construtivo.

2.2.1. Projeto

Criação de Marionetas

Envolvimento da Escola/ Comunidade Educativa com o meio, através da criação de um projeto cuja finalidade seria uma exposição num local público. O tema a abordar seria “As crianças e a diversidade cultural entre continentes”, através da apresentação de marionetas.

Competências a atingir

Desenvolvimento da capacidade de planificação e desenvolvimento de um projeto, realização técnica e habilidades manipulativas várias no domínio da expressão plástica tridimensional e desenvolvimento das capacidades criativas.

A importância dos Fantoches na Expressão Plástica

Os fantoches são ferramentas valiosas na educação e ao mesmo tempo divertidos e cativantes. As crianças confiam e relacionam-se com eles, podendo explorar um mundo fascinante.

Aprender através da dramatização é fundamental para a educação, ajudando, desta forma, a desenvolver as competências necessárias para a vida.

Os fantoches estimulam a imaginação, incentivando brincadeiras criativas e novas descobertas. Além disso, o fantoche de mão com movimento de boca e língua, é um excelente recurso para incentivar o ensino da fonética na alfabetização.

Qualquer fantoche pode incentivar a criança sair do silêncio, quebrando barreiras e proporcionando um meio eficaz para iniciar a comunicação.

A criança confia no boneco e não se sente ameaçado por ele, tornando-se um meio perfeito de comunicação entre um adulto e uma criança, através do qual eles poderão discutir questões sensíveis.

Os fantoches podem ajudar as crianças com necessidades especiais, fomentando a comunicação e interação, desenvolvendo suas habilidades motoras e sociais.

Todos os bonecos ganham vida como personagens. Eles podem retratar as diferentes personalidades e características que atravessam todas as culturas. Os fantoches podem compartilhar a alegria ou tristeza, são desobedientes ou bons, insolentes ou tímidos e, quando uma criança está envolvida por uma marioneta, aprende lições, mesmo sem perceber.

Os fantoches tornam-se ótimas ferramentas de ensino, em casa, em sala de aula e na comunidade em geral.

Material

O material escolhido para a construção dos fantoches, neste projeto, foi a esponja. Um material muito flexível mas com alguma densidade (20 mm) e, quando pintada, consegue-se uma excelente aparência de cor e de pele.

Para pintar utilizámos tintas à base de água em spray, para não danificar a espuma. Para colar a esponja foi utilizada cola de contacto (cola de sapateiro). Para a colagem de pormenores (os olhos, dentes, língua, cabelo, etc.), foi utilizada cola quente. Para a construção dos olhos, utilizaram-se bolas de ping-pong, o cabelo foi criado através de espuma cortada e pintada. Para as roupas, as alunas arranjaram vários tecidos e, encomendaram a uma costureira, roupas à medida das marionetas. Para conseguirmos uma estrutura mais estável, foi criada uma em arame.

2.2.1.1. Fases do projeto

Durante o ano letivo, as alunas tiveram de percorrer as seguintes fases:

1. Fase do Projeto – Definição e análise do projeto

Organização das alunas por grupos e seleção do continente a representar.

As alunas realizaram um trabalho de pesquisa, para que analisassem as principais características fisionômicas dos povos dos seis continentes.



Fotografia 12- Pesquisa de rostos dos vários continentes

2.ª Fase do Projeto - Criatividade

Após a fase de pesquisa, passaram para a realização de esboços dos rostos, destacando os traços característicos de cada um. A seguir, para o estudo das roupas e acessórios tradicionais. Depois, aprofundaram o estudo em relação à cor, tipos de tecidos e texturas.



Fotografia 4 - Esboços dos rostos para as marioneta

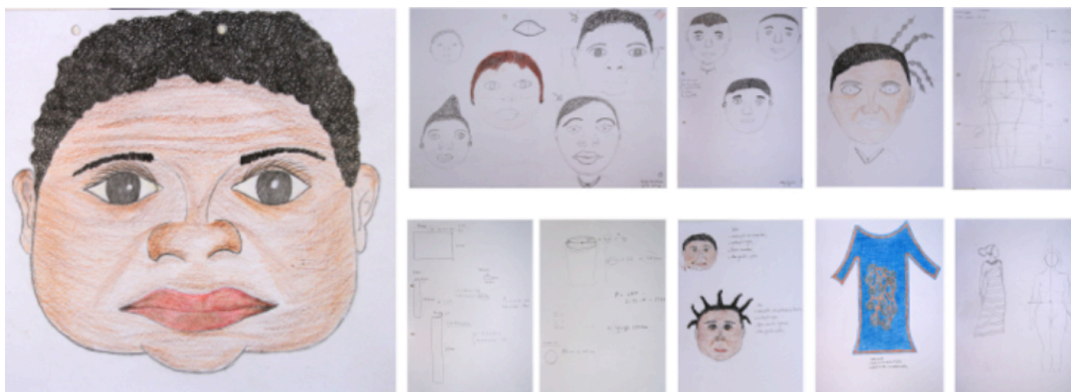
Desenho Técnico

Após a criação dos esboços, a professora estagiária explicou as bases da anatomia humana. Para uma melhor compreensão do funcionamento das articulações dos membros e as proporções do corpo humano, exibiu um boneco de madeira articulado. Aproveitando para explicar de que forma deveriam calcular as medidas reais dos personagens através das do boneco articulado.

Nesta fase as alunas construíram rigorosamente a personagem para que tivessem uma noção correta das proporções do corpo humano.



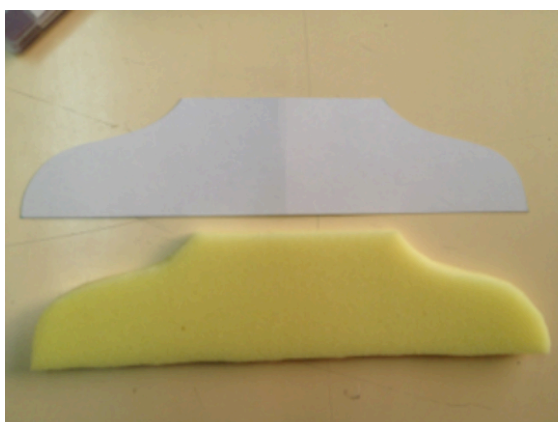
Fotografia 14 - Estudos das estrutura das várias marionetas



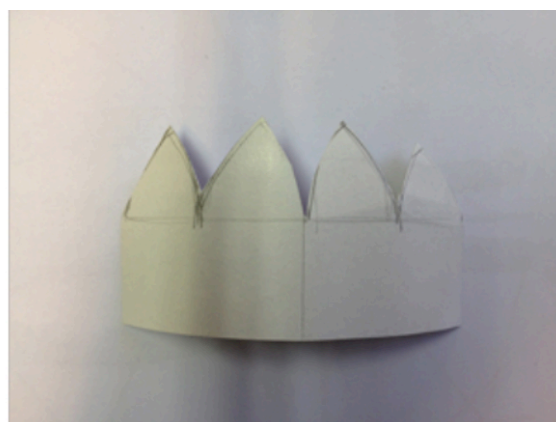
Fotografia 5 – As várias fases dos estudos das marionetas

3.ª Fase do Projeto – Produção

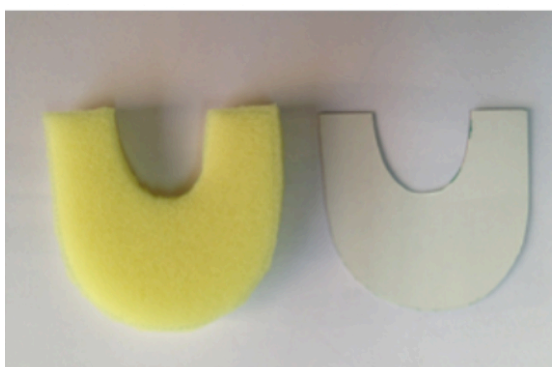
Após a construção rigorosa da figura, foram elaborados moldes em cartolina, dos vários elementos do corpo do personagem, para facilitar a marcação e corte da esponja. O passo seguinte consistiu em criarem moldes para as mãos e pés, em arame. De seguida, colaram todas as peças e realizaram o enchimento das pernas e braços.



Fotografia 16 - Molde dos pés



Fotografia 17 - Ligação do pescoço com ombros



Fotografia 18 - Articulação do braço



Fotografia 19 - Molde para a mão



Fotografia 20 - Molde para a cabeça



Fotografia 21 – Colagem da peças da cabeça



Fotografia 22 – A cabeça



Fotografia 23 – Construção do braço



Fotografia 24 – Estrutura da mão



Fotografia 25 – Colagem da mão



Fotografia 26 – braço



Fotografia 27 - Tronco



Fotografia 28 –Corpo do Americano

2.3. Módulo 8 - Oficina – O Processo Criativo I

Apresentação

Neste módulo pretende-se que as alunas desenvolvam um projeto onde planifiquem a pintura e decoração das marionetas construídas no módulo anterior.

Objectivos de Aprendizagem

Elaborar um trabalho a partir de um projeto.

Planificar uma atividade de expressão plástica.

Aplicar as técnicas adquiridas ao longo da formação.

Âmbito dos Conteúdos

Manipulação dos materiais

Apresentação de um projeto

Aplicação correta das várias técnicas adquiridas

3º Fase do Projeto – Produção (continuação)

Pintura e aplicação de roupas, adereços e acessórios

Após a construção da marioneta, procedeu-se à valorização cromática, através de técnicas de pintura em spray, com cores aproximadas ao real. Confeção de vários elementos de vestuário e respectivos adereços, de acordo com o continente que a marioneta caracteriza e representa.



Fotografia 29 - Construção e pintura da boca



Fotografia 30 - Aplicação dos olhos



Fotografias 31 - Aplicação das Sobrancelhas



Fotografia 32 - Zona do cabelo



Fotografias 33 - Pintura das fitas



Fotografia 64 - Aplicação na cabeça



Fotografia 35 - Pintura da marioneta africana



Fotografia 7 – Marionetas finalizadas

2.4. Módulo 9: Tecnologia da Imagem e Comunicação Visual

Apresentação

Neste módulo foi feita uma abordagem inicial ao programa *Adobe Photoshop* e *Adobe Illustrator*. Os alunos dedicaram-se ao tratamento da imagem e comunicaram visualmente através de cartazes.

O facto mais importante foi o aluno compreender de que modo deve trabalhar a imagem e que motivos o levam a escolher essa forma específica.

Objectivos de Aprendizagem

Tratar uma imagem, dimensionando-a e identificando as suas propriedades físicas.

Identificar os principais formatos de imagem.

Reconhecer as cores e os modelos da sua utilização quer em monitor quer em impressão.

Reconhecer a qualidade da imagem impressa.

Utilizar menus de tratamento das características da imagem ou da sua composição, como saturação, brilho, tonalidades, entre outras.

Transformar as características de composição da imagem.

Organizar os diferentes níveis ou camadas de imagem, como constituintes autónomos.

Transmitir ideias e/ou informação através da imagem.

Comunicar visualmente.

Conceber cartazes.

Criar imagens vectoriais.

Âmbito dos Conteúdos

Noções básicas sobre edição gráfica e tratamento de imagem;

Abordagem do programa *Photoshop e Illustrator*;

Introdução ao tratamento da cor;

Ferramentas e ambiente de trabalho;

Trabalho com seleções e camadas;

Edição de imagens;

A comunicação visual;

A diferença entre imagens bitmap e vetorial.

Projeto

Planificação da exposição

A atividade final da disciplina de expressão plástica, tem como principal objetivo envolver a escola/comunidade educativa com o meio Centro Comercial Glicínias Plaza, num projeto comum, neste caso, através de uma exposição sobre o processo de construção das marionetas e apresentação de um vídeo a partir da manipulação de marionetas de esponja.

Pretendeu-se assim que os alunos preparassem uma apresentação oral, através dos meios que considerassem mais adequados, para divulgação do seu projeto, dando a conhecer as diversas fases de elaboração do seu trabalho.

4.ª Fase - criação e divulgação da exposição

Com as marionetas concluídas, passámos à captação de imagens do processo de trabalho das alunas, às filmagens das marionetas a serem manipuladas e ao registo das

vozes das alunas para criação do vídeo destinado à exposição. Seguindo-se a criação da imagem gráfica da exposição, nomeadamente o logótipo, painéis para os expositores, cartaz, convite, marcador de livros e t-shirts.

Exposição de marionetas **Diversidade Cultural** Curso Técnico de Apoio à Infância do A.E. Albergaria a Velha

Fotografia 8 – Logótipo da exposição\$



Fotografia 38 – Painéis para a exposição

vozes das alunas para criação do vídeo destinado à exposição. Seguindo-se a criação da imagem gráfica da exposição, nomeadamente o logótipo, painéis para os expositores, cartaz, convite, marcador de livros e t-shirts.

Exposição de marionetas

Diversidade Cultural

Curso Técnico de Apoio à Infância do A.E. Albergaria a Velha

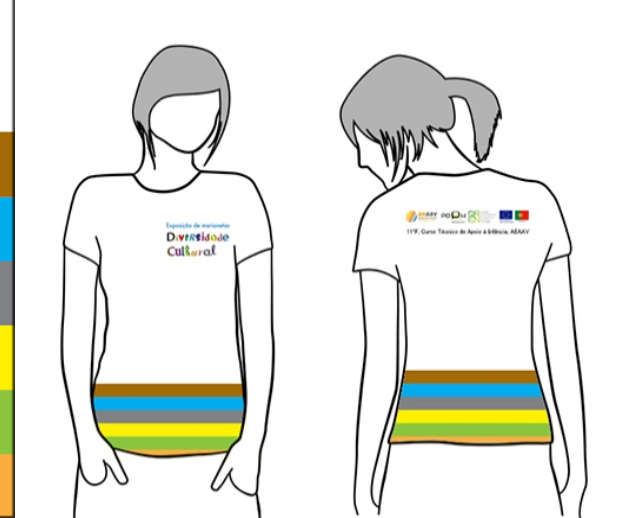
Fotografia 8 – Logótipo da exposição\$



Fotografia 38 – Painéis para a exposição



Fotografia 39 – Cartaz



Fotografia 40 – T-shirts



Fotografia 41 – Marcador de livros, convite e capa para cartões



Fotografia 42 – Vídeo sobre a diversidade cultural



Fotografia 43 – A exposição

2.4. Projeto desenvolvido no curso de técnico de Multimédia

Módulo 10 - Produção e Realização Audiovisual

Apresentação

Este módulo está vocacionado para a produção e realização de um produto audiovisual. O aluno teve de passar pelas várias fases de produção e realização de um projeto (da ideia à exibição) tendo em consideração de que este deveria ser exequível.

Objetivos de Aprendizagem

Planificar a produção de um conteúdo audiovisual.

Produzir e realizar um produto audiovisual.

Descrever as diferentes técnicas utilizadas na realização de um produto audiovisual.

Planear a produção de um conteúdo audiovisual.

Dominar as etapas da produção e realização de um produto audiovisual.

Âmbito dos Conteúdos

Técnicas de realização audiovisual:

Planificação;

Planos e enquadramentos;

Construção de um guião;

Captação da imagem em movimento.

Edição e pós-produção

Etapas da produção e da realização de um produto audiovisual:

Da ideia ao *storyboard*, da preparação à produção executiva e apresentação.

2.4.1. Projeto

criação do vídeo de apresentação da escola de Viseu

Aos alunos do curso de Multimédia foi lançado o desafio de criar o vídeo de divulgação da escola para que, posteriormente, fosse apresentado no evento INOVIS 2013 - V Concurso de Inovação e Empreendedorismo GPS- INOVIS 2013”.

Fases do projeto

1.ª Fase – Ideia e conceito

Os alunos realizaram diversas pesquisas sobre vídeos institucionais para, posteriormente, reunirem e discutirem ideias sobre como e de que forma, iriam realizar o projeto.

Os alunos organizaram-se por grupos e, a cada grupo, foi atribuído um curso. Os alunos decidiram sobre qual a linguagem visual a utilizar na fase seguinte.

2.ª Fase – Design e produção

Enquanto uns iniciaram a criação de ilustrações e animações a utilizar no vídeo, outros filmaram os fundos com vários elementos relacionados com os cursos em causa. Por fim, filmaram os atores a caminhar sobre uma passadeira, dando a impressão que estariam a passear/ visitar a escola.

Retiram os fundos das filmagens com os atores, para assim, poderem juntar os outros fundos e aplicar animações de acordo com os movimentos dos atores .

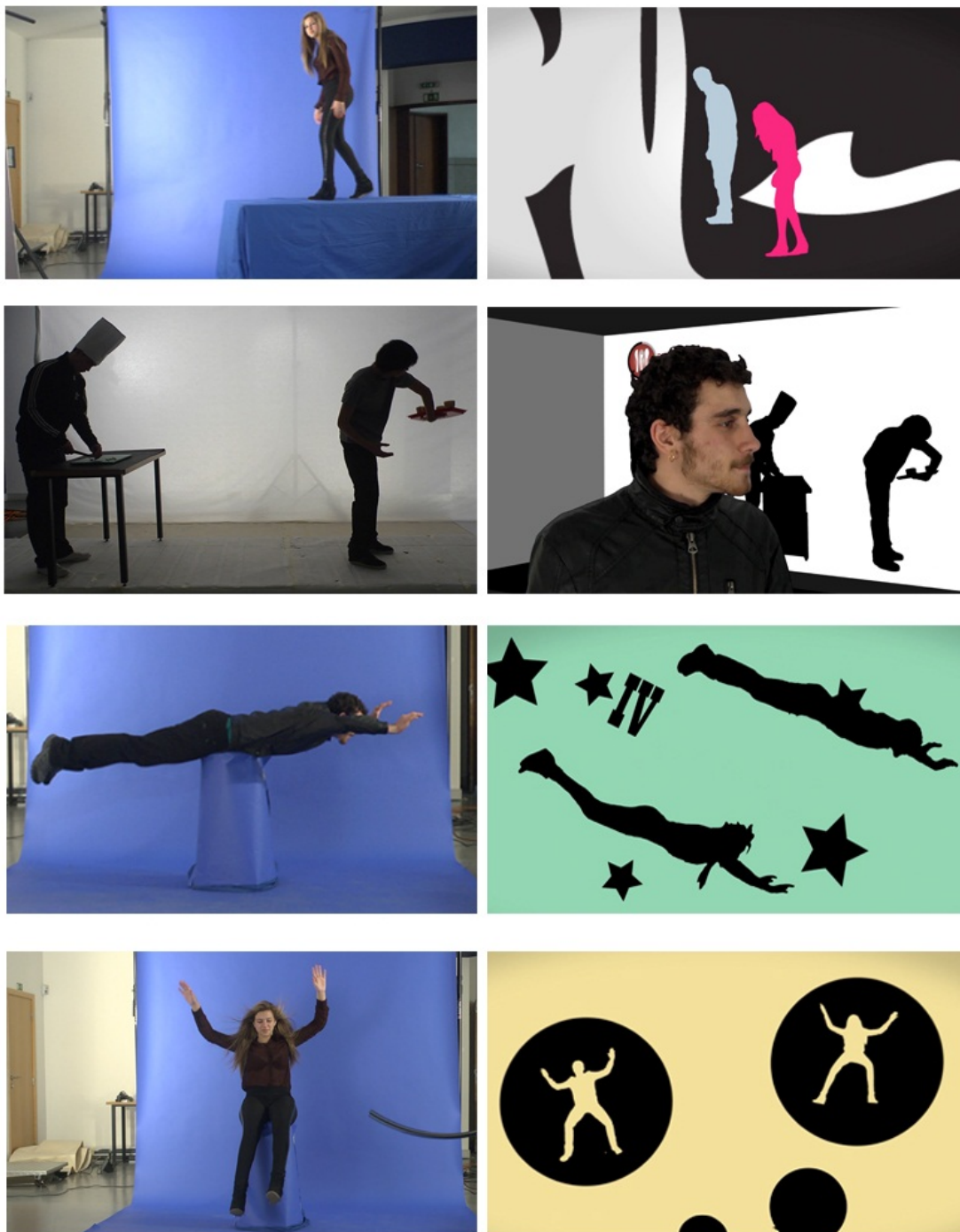
Seguiu-se a junção de todos os vídeos, com várias perspetivas, animações e sons.

Para o curso de multimédia, criaram uma animação com sombras chinesas e várias ilustrações relacionadas com filmes.

Concluíram o trabalho com entrevistas a ex-alunos bem sucedidos após a conclusão do curso na escola.

3.ª Fase – Divulgação

Os alunos apresentaram o vídeo na abertura do evento INOVIS 2013 - V Concurso de Inovação e Empreendedorismo GPS- INOVIS 2013” no dia 7 de Março. O vídeo será, também, utilizado para feiras de Orientação Escolar e em eventos realizados para a comunidade escolar.



Fotografia 44 – Algumas fases percorridas no projetos

CAPÍTULO III – DADOS E AVALIAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados decorrentes dos procedimentos expostos no capítulo anterior.

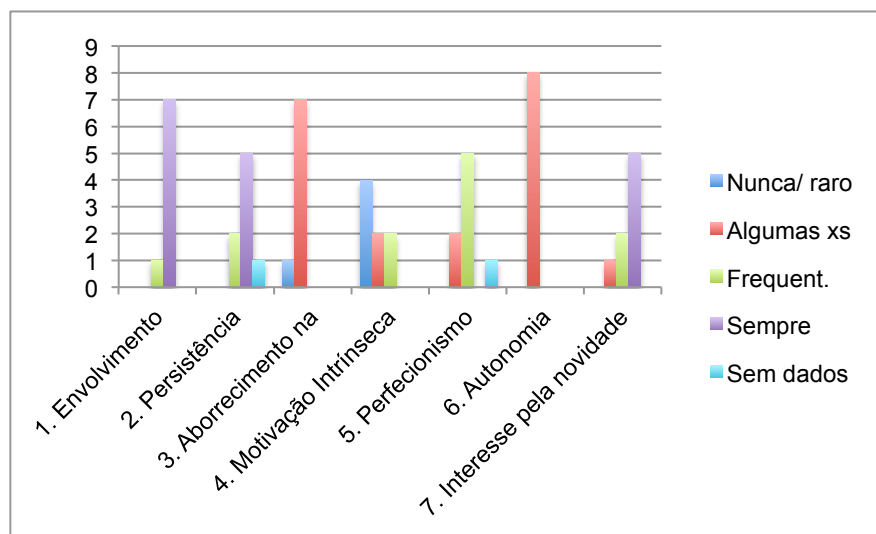
Para o tratamento dos dados recorreu-se ao programa de cálculo Microsoft Excel e ao programa IBM SPSS, o que permitiu desenvolver uma estatística descritiva.

3.1 Observação em contexto de sala de aula às alunas do Curso Técnico de Apoio à Infância

3.1.2. Definição da amostra

A turma é constituída por 24 alunas do concelho de Albergaria. As idades estão compreendidas entre os 16 e os 20 anos.

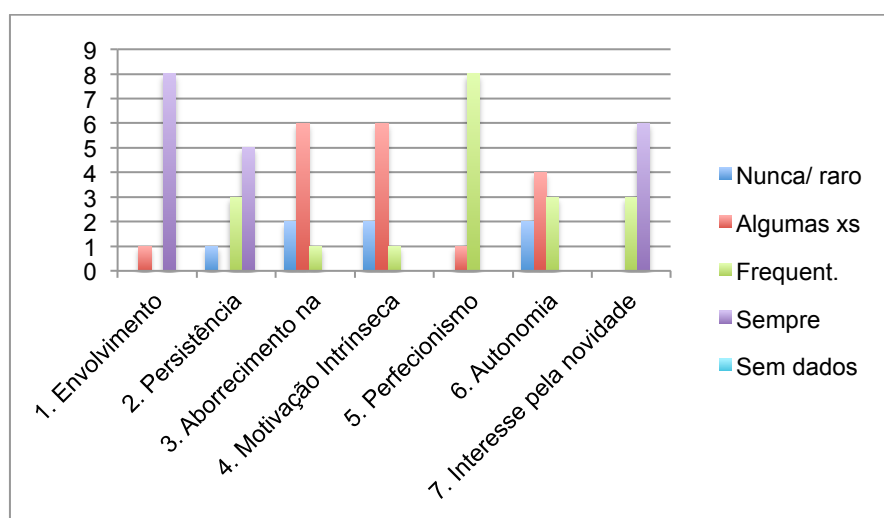
1º Período - Planificação, pesquisa e estudos da marioneta. Definição das medidas reais. Início do corte da esponja para o corpo.



Através da análise dos dados, no âmbito da planificação, pesquisa e estudo da marioneta, podemos concluir que, relativamente ao **envolvimento**, 87,5% dos alunos encontravam-se “sempre” envolvidos, enquanto 12,5% apenas o estavam “frequentemente”. Quanto à **persistência**, 62,5% dos alunos foram identificados como “sempre” persistentes, 25% “frequentemente” persistentes e 12,5% “sem dados”; no que se refere ao **aborrecimento na aula**, este notou-se “algumas vezes” em 87,5% dos alunos e 12,5% “sem dados”. No que concerne à **motivação intrínseca**, 50% dos alunos encontravam-se na classificação “nunca”, 25% “frequentemente” e 25% “algumas vezes”.

Já no que se refere ao **perfeccionismo**, 62,5% dos alunos foram identificados como “frequentemente” perfeccionistas, 25% “algumas vezes” e para 12,5% o resultado é “sem dados”. Quanto à **autonomia**, 100% dos alunos foram observados como “algumas vezes” autónomos. Por fim, no que se refere ao **interesse pela novidade**, 62,5% dos alunos foram classificados “sempre” interessados, 25% “frequentemente” interessados e 12,5% apenas interessados “algumas vezes”.

2º Período - Construção e decoração das marionetas.

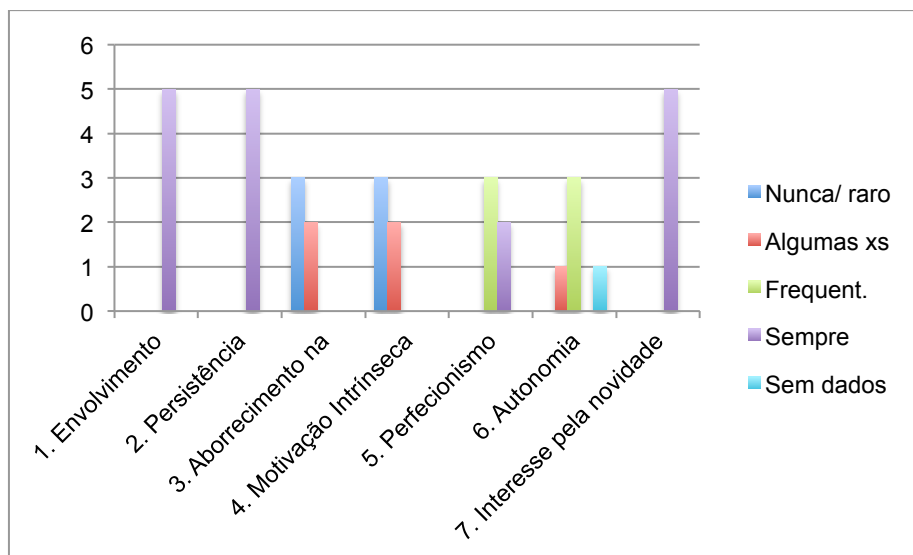


Através da análise dos dados, no âmbito da construção e decoração das marionetas, podemos concluir que, relativamente ao **envolvimento**, 89% dos alunos encontravam-se “sempre” envolvidos e 11% “algumas vezes”. Quanto à **persistência**, 55,5% dos alunos foram identificados como “sempre” persistentes, 33,5% “frequentemente” persistentes e 11% “sem dados”. No que se refere ao **aborrecimento** na aula, em 66,5% dos alunos notou-se este sentimento “algumas vezes”, em 11% “frequentemente” e 22,5% “sem dados”. Verifica-se que a **motivação intrínseca**, em 22,5% dos alunos, encontra-se na classificação “nunca”, em 11% “frequentemente” e em 66,5% “algumas vezes”. Quanto ao **perfeccionismo**, 89% dos alunos foram identificados como “frequentemente” perfeccionistas e 11% “algumas vezes”. No que concerne à **autonomia**, 44% dos alunos foram observados como “algumas vezes” autónomos, 33,5%, “frequentemente” autónomos e 22,5% revelaram “nunca” ser autónomos. Quanto ao **interesse pela novidade**, 66,5% dos alunos foram classificados “sempre” interessados e 33,5% “frequentemente” interessados.

3º Período - Planificação da exposição.

Criação do logótipo, painéis, cartaz, convites e marcadores. Construção do vídeo sobre a diversidade cultural, com as marionetas.

Construção do portfólio digital com os trabalhos desenvolvidos, objetivos e ferramentas utilizadas nos respetivos softwares.



Através da análise dos dados, no âmbito da planificação da exposição, pode concluir-se que, relativamente ao **envolvimento**, 100% dos alunos encontravam-se “sempre” envolvidos; quanto à **persistência**, 100% dos alunos foram identificados como “sempre” persistentes; quanto ao **aborrecimento** na aula, 60% dos alunos notou-se “nunca” e 40% “algumas vezes”; quanto à **motivação intrínseca**, 60% dos alunos encontravam-se na classificação “nunca” e 40% “algumas vezes”; ao **perfeccionismo**, 40% dos alunos foram identificados como “sempre” perfeccionistas e 60% “frequentemente”. Quanto à **autonomia**, 60% dos alunos foram observados como “frequentemente”, 20% “algumas vezes” e 20% “sem dados”. Por fim, e relativamente ao **interesse pela novidade**, 100% dos alunos foram classificados “sempre” interessados pelo que é novo.

3.2. Questionários aplicados a dois cursos profissionais

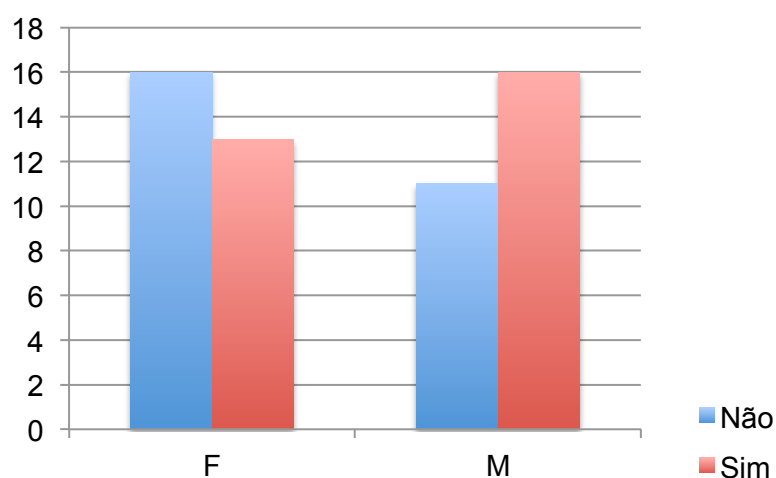
O objetivo da realização dos questionários aos dois cursos, foi com o intuito de ter um maior número de amostras. Ambas as turmas são de cursos profissionais e estiveram envolvidas em projetos com a finalidade de serem apresentados fora da comunidade escolar.

3.2.1 Definição da amostra

Os alunos participantes deste estudo representam duas turmas do ensino profissional – Curso Técnico de Apoio à Infância e o Curso Técnico de Multimédia. A investigação incide sobre 56 alunos, 29 do sexo feminino e 27 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos. Sendo que onze alunos têm dezasseis anos, quinze com dezassete anos, dezoito com dezoito anos, sete com dezanove anos, dois com vinte anos, dois com vinte e um anos e um com vinte e três anos.

1. Quantos alunos participaram num projeto para apresentação pública

		Participação		Total
		Não	Sim	
Sexo	F	16	13	29
	M	11	16	27
Total		27	29	56



De acordo com a tabela 1, podemos verificar que a maioria dos inquiridos já participou em projetos. Destes, maioritariamente, são do sexo masculino.

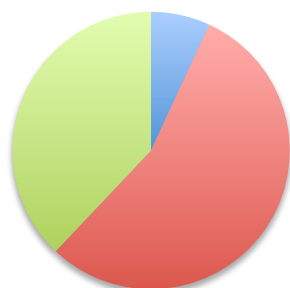
Dos 56 alunos inquiridos, 29 já tinham participado em projetos cuja finalidade seria de apresentação pública. Estabelecendo uma comparação entre sexos, o sexo masculino responde afirmativamente em maior número do que o sexo oposto.

2. Sentiram-se motivados ao participar num projeto para apresentação pública?

		Motivado			Total
		0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	2	16	11	29
	M	3	8	16	27
Total		5	24	27	56

5 – foi indiferente 24 – sentiram-se motivados 27 – sentiram-se muito motivados

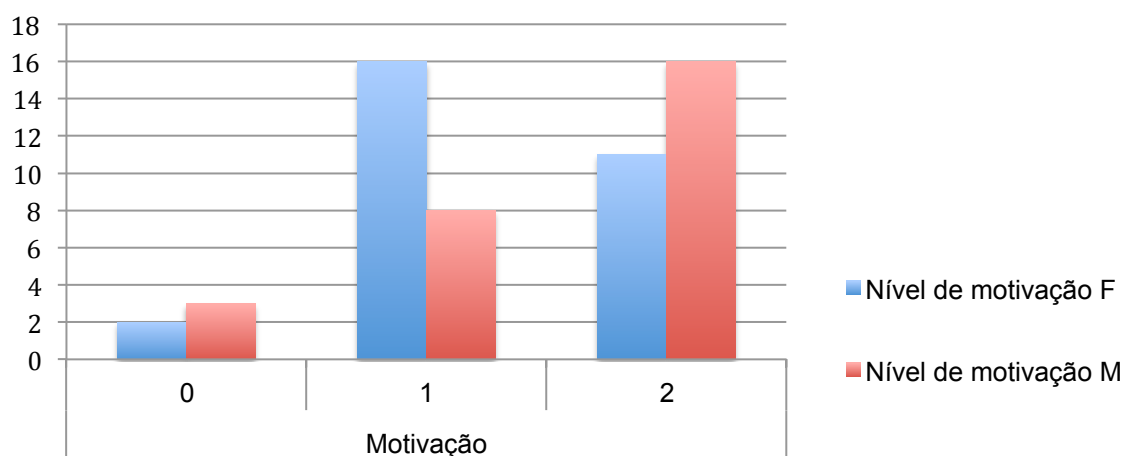
Sexo F



Sexo M



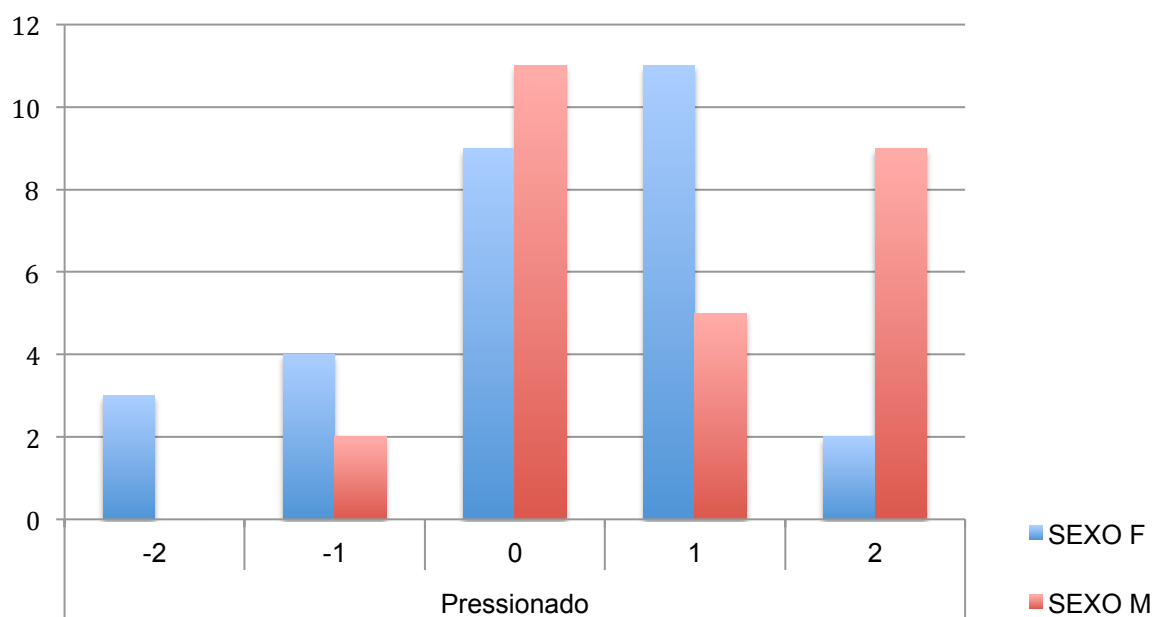
■ Motivados
■ Muito Motivados
■ Extremamente Motivados



De acordo com a tabela, a maioria dos inquiridos sente-se motivado, no entanto, este sentimento é na sua maioria, notado nos elementos do sexo masculino.

3. Distribuição da amostra de acordo com o sentimento ao participar no projeto (pressão).

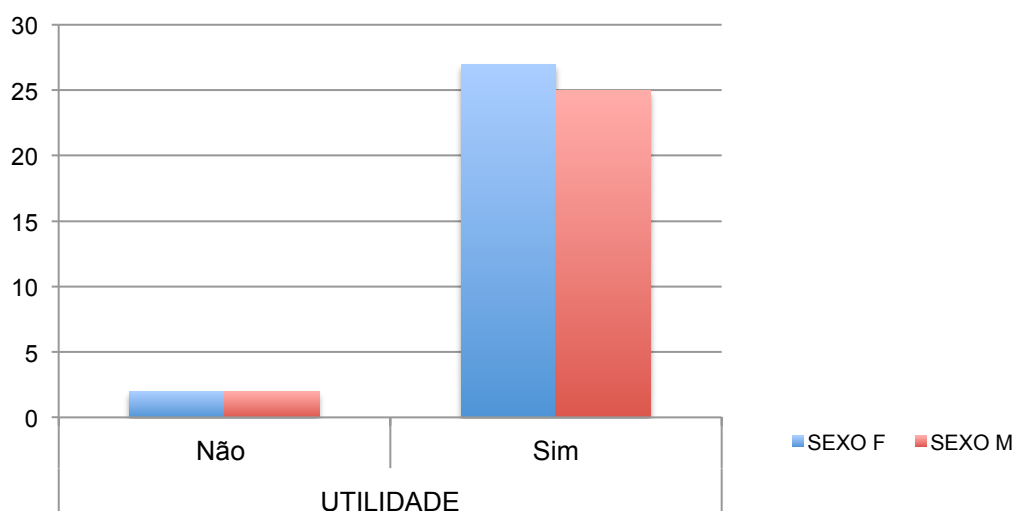
		Pressionado					Total
		Nada	Pouco	0	Muito	Extremamente	
Sexo	F	3	4	9	11	2	29
	M	0	2	11	5	9	27
Total		3	6	20	16	11	56



Olhando para os valores apresentados na tabela 7, que se refere à pressão sentida pelos inquiridos, podemos observar que os níveis de pressão são superiores nos indivíduos do sexo masculino.

4. Distribuição da amostra de acordo com a opinião quanto à utilidade em participar no projeto.

		Utilidade		Total
		Não	sim	
Sexo	F	2	27	29
	M	2	25	27
Total		4	52	56



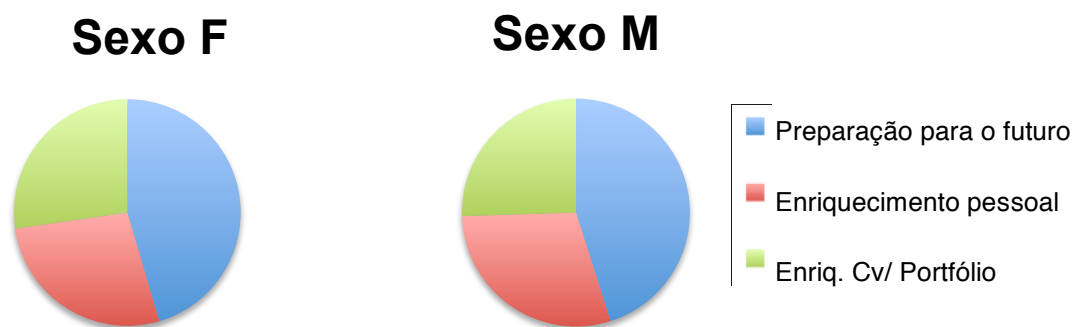
Apenas 4 alunos não consideram positiva a participação neste tipo de projetos para o seu futuro. Verifica-se que 52 alunos responderam que consideram a participação neste tipo de projetos é importante para o seu futuro.

Maior parte dos inquiridos do sexo feminino (n=27), bem como a grande maioria dos do sexo masculino (n=25) afirmam ter sido útil participar no projeto.

5. Distribuição da amostra de acordo com a opinião quanto aos motivos de

considerarem útil participar no projeto.

	Masculinos		Femininos		total
	n	%	n	%	N
Preparação para o futuro	23	53,5	20	46,5	43
Enriquecimento pessoal	15	55,5	12	44,5	27
Enriq. currículo/ portfólio	13	52,0	12	48,0	25



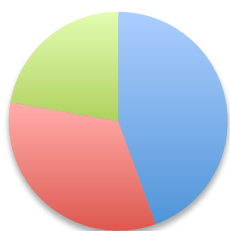
No que se refere à utilidade em participar no projeto, ambos os sexos consideraram um factor importante na sua Preparação para o futuro, incidindo no sexo masculino uma maior percentagem (53,5%), ao invés de 46,5% no sexo feminino. Quanto ao Enriquecimento pessoal, a opinião favorável, é também superior no sexo masculino, contra uma diferença percentual significativa no sexo feminino (sexo masculino – 55,5%; sexo feminino – 44,5%).

Por fim, no que concerne ao Enriquecimento do currículo/ portfólio os resultados obtidos, mais uma vez, são superiores no sexo masculino (52,0%), em oposição aos encontrados para o feminino (48%).

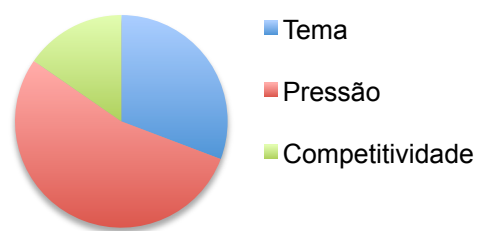
6. Distribuição da amostra, de acordo com a opinião de o tema condicionar a participação no projeto e a participação ter sido condicionada pela pressão e pela competitividade.

		Tema	Pressão	Competitividade
Sexo	F	12	9	6
	M	8	14	4
Total		20	23	10

Sexo F



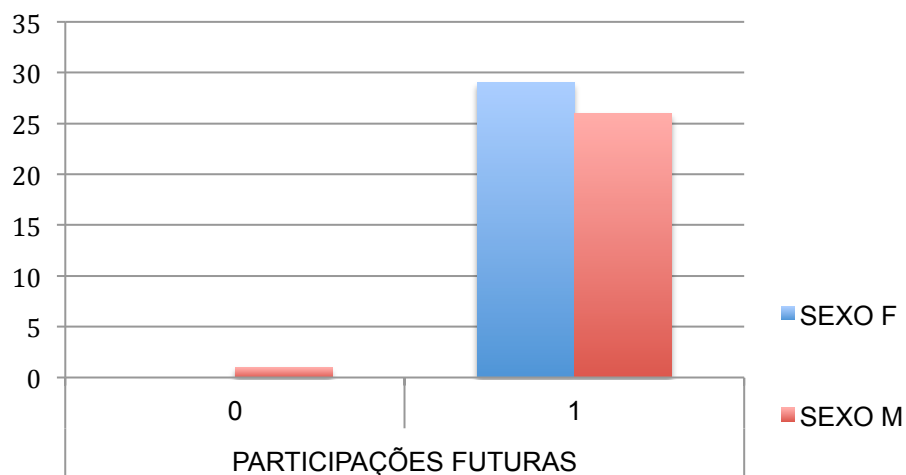
Sexo M



Em relação à Competitividade e Tema, revelam-se ambos superiores no sexo feminino (22%) e (44%), respectivamente. Assim, verifica-se que no sexo masculino a pressão (54%) é o fator mais condicionante, ao contrário do verificado no sexo feminino.

7. Distribuição da amostra, de acordo com a vontade de participar mais vezes em projetos desta disciplina.

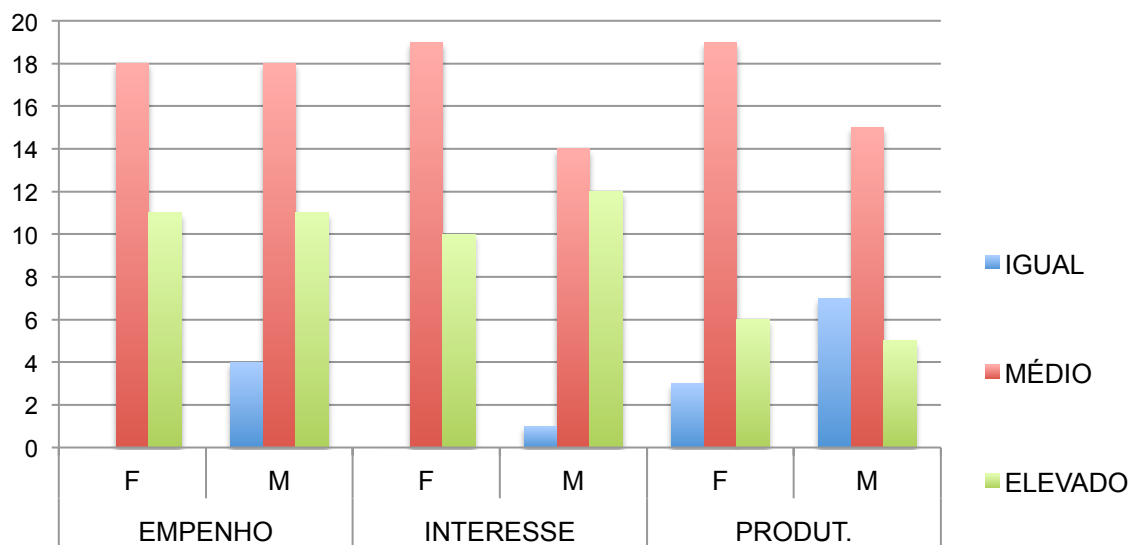
		Participações Futuras	
		Não	Sim
Sexo	F	0	29
	M	1	26
Total		1	55



A esta questão, a maioria dos indivíduos de ambos os sexos, respondeu afirmativamente (n=55), sendo apenas um (sexo masculino) que nega a vontade de participar mais vezes em projetos desta natureza.

8. Distribuição da amostra de acordo com o processo de trabalho

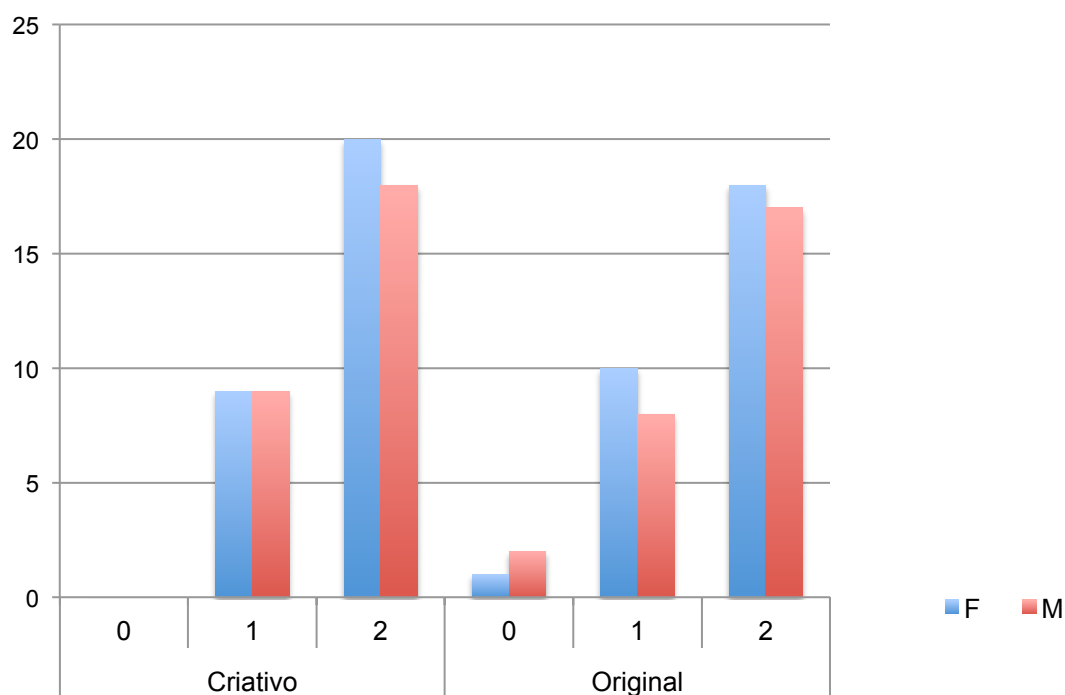
	Empenho		Interesse		Produtividade	
	F	M	F	M	F	M
Igual	0	4	0	1	3	7
Médio	18	18	19	14	19	15
Elevado	11	11	10	12	6	5



Ao longo do processo de trabalho, tanto rapazes como raparigas sentiram empenho médio e elevado em igual número. Quanto ao interesse e à produtividade, predomina o médio em ambos os sexos.

9. Como classificam o produto final em relação à Criatividade e Originalidade.

	Criativo			Original		
	0	Muito	Extrema/te	0	Muito	Extrema/te
F	0	9	20	1	10	18
M	0	9	18	2	8	17
Total	0	18	38	3	18	35

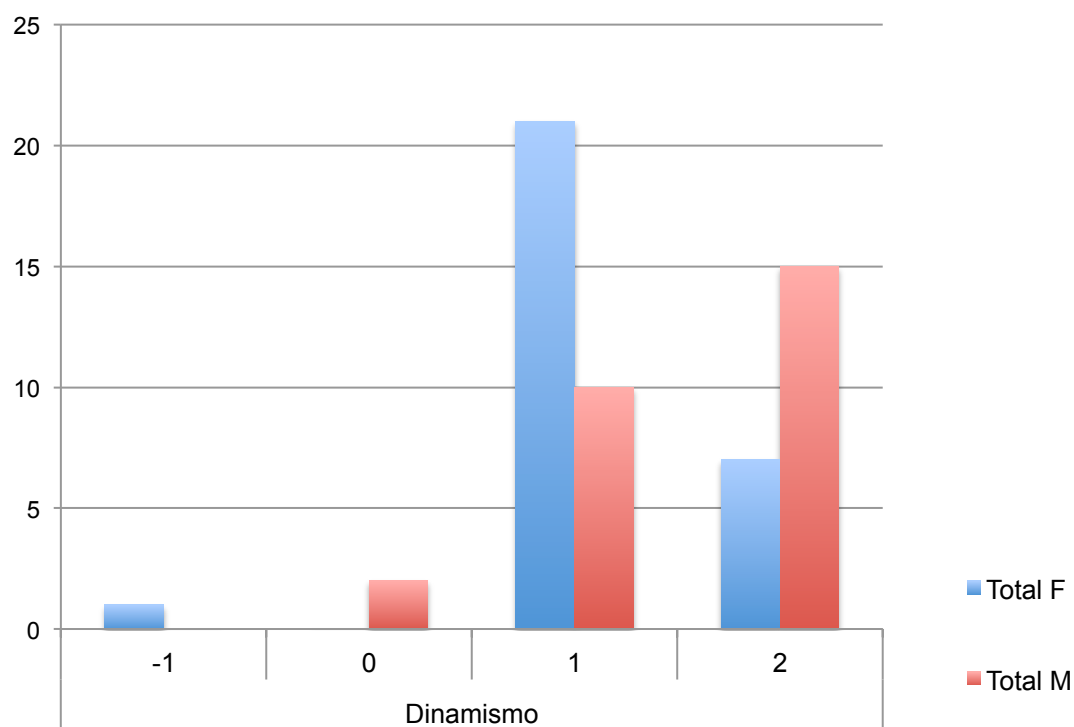


A Criatividade tem uma maioria de classificação (2), por parte de ambos os sexos, o mesmo acontecendo com a Originalidade. Podemos concluir que, os alunos consideram que o produto final foi Extremamente Criativo e Original.

10. Em relação ao funcionamento das aulas em relação a:

Dinamismo

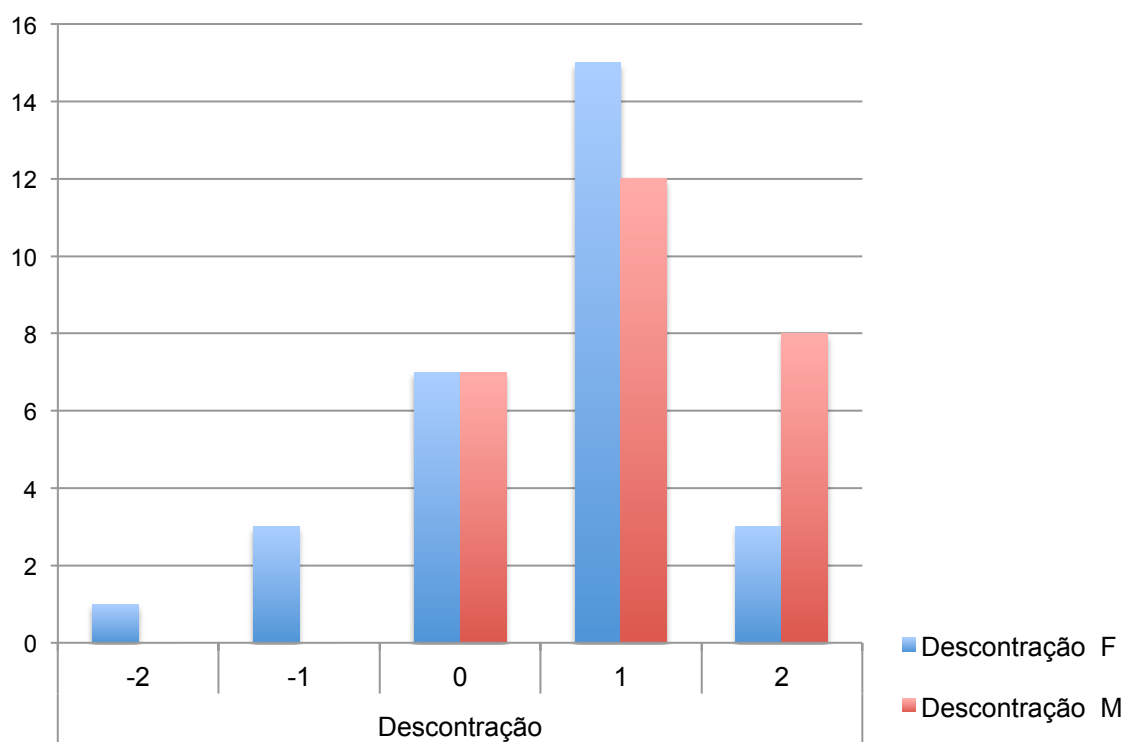
		Dinamismo				Total
		Pouco	0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	1	0	21	7	29
	M	0	2	10	15	27
Total		1	2	31	22	56



No que concerne ao funcionamento das aulas, tanto rapazes como raparigas, consideram as aulas mais Dinâmicas, pois 15 rapazes (55,5%) atribuíram-lhe classificação (2) e 21 raparigas (77,7%) classificaram-nas com (1).

Descontração

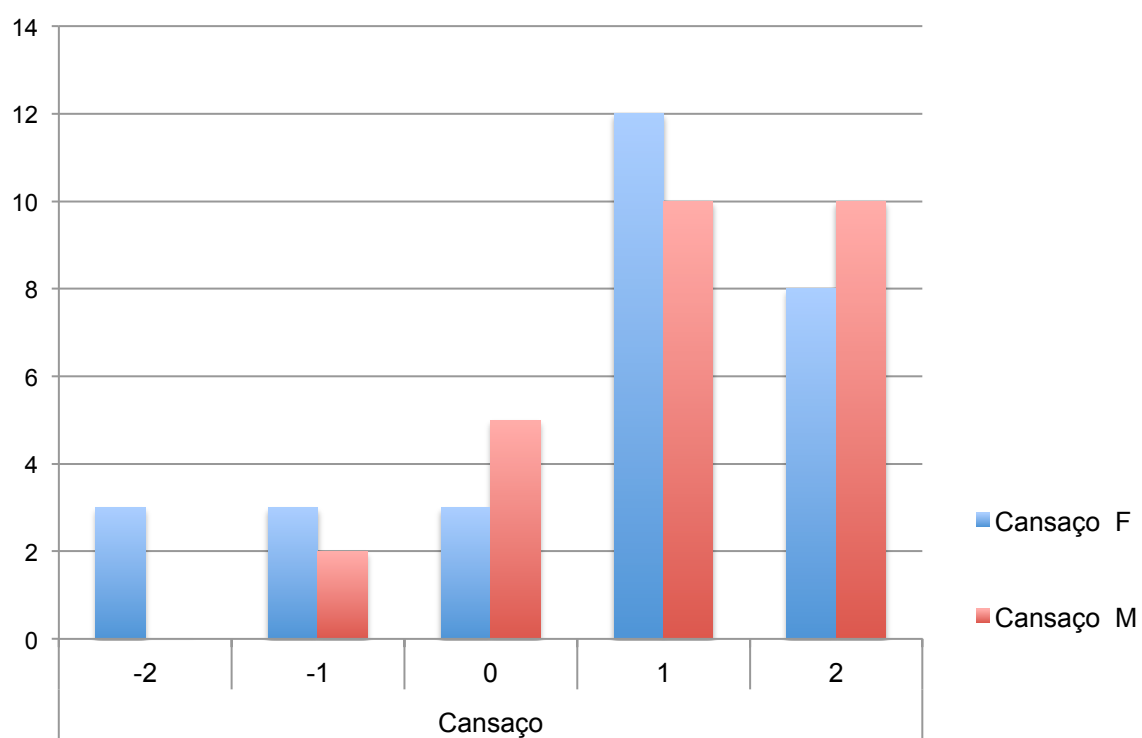
		Descontração					Total
		Nada	Pouco	0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	1	3	7	15	3	29
	M	0	0	7	12	8	27
Total		1	3	14	27	11	56



Maioritariamente, tanto rapazes como raparigas consideram que as aulas decorreram com Descontração, classificando-as com o nível (1).

Cansaço

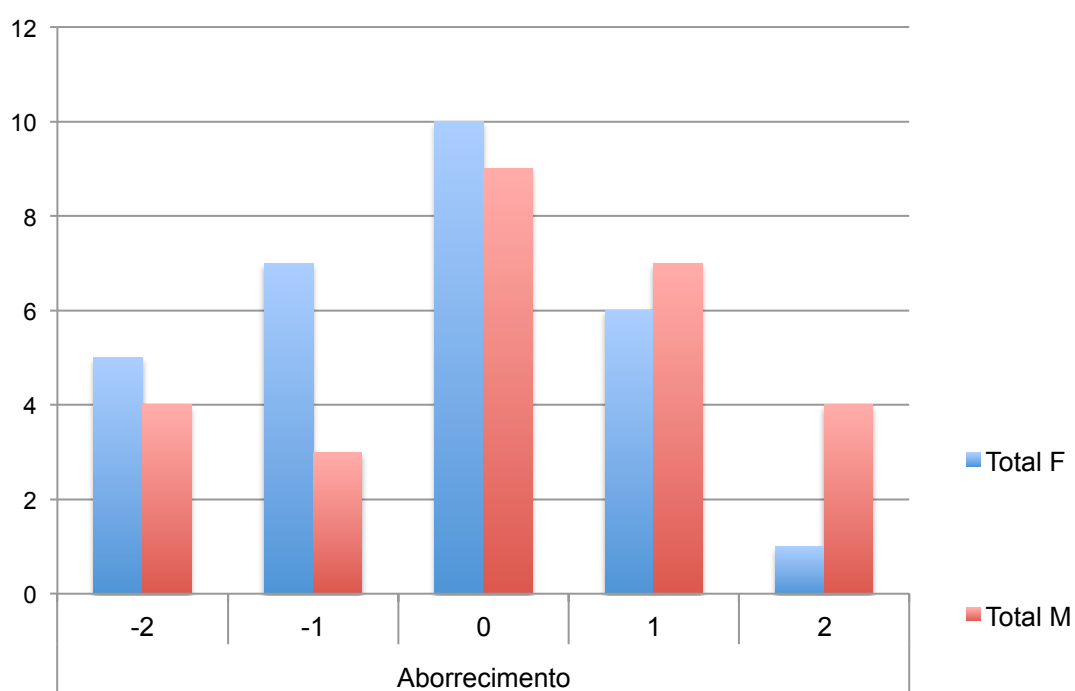
		Cansaço					Total
		Nada	Pouco	0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	3	3	3	12	8	29
	M	0	2	5	10	10	27
Total		3	5	8	22	18	56



Relativamente ao Cansaço, a maioria dos alunos classifica o decorrer das aulas com o nível 1 (muito cansativa).

Aborrecimento

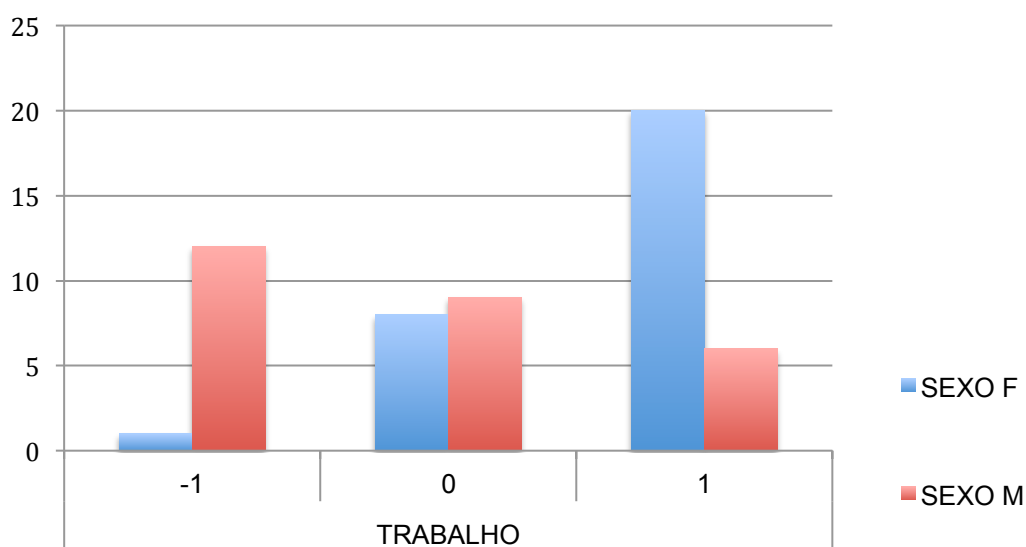
		Aborrecimento					Total
		Nada	Pouco	0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	5	7	10	6	1	29
	M	4	3	9	7	4	27
Total		9	10	19	13	5	56



Ainda quanto ao funcionamento das aulas, tanto rapazes como raparigas assumem uma posição neutral, pois a maioria dos indivíduos de ambos os sexos atribuem a classificação (0 - igual) a este parâmetro.

11. Em relação à quantidade de trabalho desenvolvido durante as aulas:

x		Trabalho			Total
		Pouco	0	Muito	
Sexo	F	1	8	20	29
	M	12	9	6	27
Total		13	17	26	56



Por fim, relativamente ao Trabalho no funcionamento das aulas, os resultados são muito discrepantes entre ambos os sexos, na medida em que a maioria dos rapazes atribui uma classificação negativa (menos trabalho), contrariamente à maioria das raparigas, que lhe atribui a classificação máxima.

3.2.2. Os instrumentos de investigação

Para confirmar ou refutar a minha questão de investigação, necessitei de aplicar alguns instrumentos que me possibilitassem a recolha de dados. Dos vários instrumentos disponíveis optei por investir, numa fase inicial, em grelhas de observação e, posteriormente, em questionários aos alunos.

O primeiro instrumento de recolha de dados utilizado ao longo desta investigação foi uma grelha de observação. A minha necessidade de obter respostas imediatas, no momento da ação (com isto quero dizer, no momento da atividade dinâmica) levou-me a

optar, de um modo definitivo, por este instrumento. Esta grelha seria preenchida durante as aulas enquanto as alunas desenvolviam as atividades.

Através da grelha de observação concluí que durante as aulas do primeiro período a maioria das alunas revelou-se envolvida nas atividades, porém, demonstrando algum aborrecimento. Verifiquei, também, que a maioria demonstrava preocupação com a perfeição do trabalho e insistiam com as tarefas propostas. Contudo, algumas vezes recorriam às professoras para resolver os problemas.

No segundo período, o envolvimento aumentou um pouco e o aborrecimento decresceu consideravelmente. A preocupação com o trabalho era evidente havendo sempre o cuidado de fazer melhor. Destaco o aumento da autonomia das alunas para a resolução das tarefas.

Em relação ao terceiro período, a totalidade das alunas observadas, encontrava-se envolvida no projeto e raramente foram classificadas como sentindo-se aborrecidas. Houve uma constante preocupação com o perfeccionismo e, frequentemente, demonstraram independência na resolução das tarefas propostas.

O outro instrumento de investigação foi o questionário, através do qual os alunos tiveram a possibilidade de expressar o seu parecer acerca do projeto em que estiveram envolvidos. Foi com base nos questionários que consegui perceber se os alunos já tinham participado em projetos semelhantes, quantas vezes o tinham feito e o que sentiam ao participar. A segunda parte, incidia sobre a vontade de repetir a experiência e, a terceira parte, numa análise ao produto final.

Os questionários conduziram às seguintes conclusões: a maioria dos alunos inquiridos já tinha participado em projetos cuja finalidade seria a apresentação pública. Estabelecendo uma comparação entre sexos, o sexo masculino responde afirmativamente em maior número, comparativamente com o sexo oposto; de acordo com as respostas obtidas, a maioria dos inquiridos sentiu-se extremamente motivada, destacando-se os indivíduos do sexo masculino. Contudo, também são os que se sentiram mais pressionados. Em relação à utilidade em participar neste tipo de projetos, a generalidade considera positiva a participação. No que se refere à utilidade em participar neste projeto, ambos os sexos consideram um fator importante para a sua preparação para o futuro, incidindo no sexo masculino uma maior percentagem. Quanto ao enriquecimento pessoal, a opinião favorável é bastante superior no sexo masculino. Por fim, no que concerne ao enriquecimento do currículo/ portfólio os resultados obtidos, mais uma vez, são superiores no sexo masculino.

Em relação às condicionantes à participação no projeto conclui-se que o sexo feminino destaca a competitividade e o tema. No sexo masculino, a pressão é o fator mais condicionante. Contudo, apenas um indivíduo (do sexo masculino) nega vontade de participar mais vezes em projetos desta natureza.

Em relação ao processo de trabalho, tanto rapazes como raparigas sentiram empenho médio e elevado em igual número. Quanto ao interesse e à produtividade, predomina o médio em ambos os sexos.

No que se refere ao produto final os alunos consideram-no extremamente criativo e original. Quanto ao funcionamento das aulas, tanto rapazes como raparigas, consideram as aulas mais dinâmicas, nada aborrecidas e descontraídas. Relativamente ao cansaço, a maioria dos alunos classifica o decorrer das aulas como muito cansativa.

Por fim, relativamente ao trabalho no funcionamento das aulas, os resultados são muito discrepantes entre ambos os sexos, na medida em que a maioria dos rapazes atribui uma classificação negativa (menos trabalho), contrariamente à maioria das raparigas, que lhe atribui a classificação máxima.

3.2.3. Os alunos e a motivação em projetos práticos

Segundo Barret (como citado por TOMÁS, 2010, p. 21) o aluno deve ser capaz de identificar um problema, pois só quando o fizer, se tornará autónomo e independente. O professor deve permitir que os alunos explorem os seus conhecimentos e os coloquem em prática. Portanto, como verificámos anteriormente, os níveis de autonomia foram aumentando significativamente ao longo do desenvolvimento do projeto, tal como o empenho e a preocupação com o perfeccionismo.

Tal como referencia o escritor John Irving (citado por Sousa, 2012, p.40), “o factor não explicado é o amor. A razão pela qual eu trabalho tão duramente na minha escrita é a de que eu não a considero como trabalho”.

Este estudo revelou que os alunos consideram que efetivamente tiveram um maior trabalho durante o projeto, contudo consideram que o projeto resultou num produto extremamente criativo e original e que gostariam de participar mais vezes em projetos semelhantes.

Como referiu Deci (Sousa, 2012, p. 40), os indivíduos revelam maior empenho em atividades de que gostavam (motivação intrínseca) que resultam numa fonte de inspiração, originando o aumento de satisfação pessoal e competência

No entanto, a finalidade do projeto, a apresentação pública, funcionou como motivação extrínseca. A recompensa do seu trabalho ser exposto num centro comercial conhecido, onde dezenas de pessoas o iriam visualizar, funcionou num despertar dos alunos para um maior envolvimento nos projetos, na vontade de fazer algo diferente e bem feito. Logo, resultou numa maior motivação.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

4.1. Considerações finais

Este trabalho teve como temática primordial a motivação dos alunos no processo ensino-aprendizagem. A problemática da pesquisa realizada consistiu em compreender se o envolvimento num projeto para apresentação pública seria uma forma de incentivar os alunos. Surgiu a oportunidade de organizar dois projetos, um com a turma com que estava a estagiar em Albergaria, na realização de uma exposição no Glicínias Plaza, em Aveiro, tendo as crianças como público-alvo. E um outro projeto, com a turma do segundo ano do curso Técnico de Multimédia, que consistia na realização do vídeo promocional da escola, para visualização no concurso INOVIS, tendo como público-alvo professores e alunos das escolas do grupo GPS. Permitindo-me assim, ter uma amostra um pouco maior, para confirmar ou refutar a minha questão de investigação.

Neste envolvimento, surgiram-me algumas questões relacionadas com o potencial impacto na motivação dos alunos: em que medida, ao participarem na criação de uma exposição pública, a motivação dos alunos se altera? Participar numa exposição, será uma boa estratégia de ensino-aprendizagem?

4.2. Limitações

Algumas das limitações deste estudo prendem-se com o facto de me encontrar a bastantes quilómetros de distância da escola onde realizei o estágio e de não me poder deslocar diariamente. Outra limitação foi o facto de me encontrar a lecionar na Escola de Viseu, 29 horas semanais, não me deixando muito tempo livre para me dedicar ao estágio da forma que pretendia.

Em relação ao processo de trabalho, tivemos alguns problemas, nomeadamente no que se refere a alguma morosidade na construção das marionetas, inicialmente porque as alunas tinham de calcular as medidas reais das mesmas, o que deu origem a algum aborrecimento por parte das alunas e dependência na resolução dos problemas encontrados. Posteriormente, o problema ocorreu na conclusão das marionetas, talvez pelas suas dimensões um pouco exageradas.

O envolvimento destes dois projetos, apesar de ambiciosos e exaustivos, tornaram-se muito gratificantes tanto para os professores envolvidos como para os alunos.

Apesar das limitações referidas, não podia terminar sem referir que a realização deste trabalho contribuiu grandemente para o meu desenvolvimento holístico e espero,

em breve, retomar o tema e aprofundá-lo, alargando a amostra de estudo.

Bibliografia

- MORAES, C. R., & VARELA, S. (Ago/Dez de 2007). Motivação do Aluno durante o Processo de Ensino- Aprendizagem. Revista Eletrônica de Educação , p. 15.
- VAZ-FREIXO, M. (2009). Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- VIEIRA, R. M., & VIEIRA, C. (2005). Estratégias de Ensino/Aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget.
- VINHA, T. P. (20 de Out de 2009). A Motivação do Aluno. ETD - Educação Temática Digital , 13.
- AVANZINI, G. (1987). O Insucesso Escolar. Lisboa: Editorial Pórtico.
- ALARCÃO, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1993). Formar-se para formar. Aprender. Formação de professores .
- ALARCÃO, I., & TAVARES, J. (2010). Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Almedina.
- ALMEIDA, D. M. (2012). A Motivação do Aluno no Ensino Superior: Um Estudo Exploratório. Londrina: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.
- ALMEIDA, L. (2003). Metodologia da investigação em psicologia da educação. Braga: Psiquilíbrios.
- BELL, J. (2004). Como realizar um projecto de investigação (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação,. Porto: Colecção Ciências da Educação, Porto Editora .
- BORUCHOVITCH, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. Educação , 30-38.
- CALLE, M. O. (2008). Motivação, ensino e aprendizagem. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- CEITIL, M. (2006). Gestão de Recursos Humanos. Lisboa: Edições Sílabo.
- CRESPIM, F. (1997). Manual de Sociologia da Cultura. Lisboa: Editorial Estampa.
- FERNANDES, A. L., & PENSO, V. L. (s.d.). Questão Estética no Ensino de Artes no Ensino Fundamental.
- FORTIN, M.(2003) Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures, Lusociência.
- JESUS, S. N. (2000). Motivação e Formação de Professores. Coimbra:: Quarteto Editora.

LUCIANE, K. (2006). Motivação e desmotivação: Desafio para as Professoras do Ensino Fundamental . *Educar em Revista* , 277-290.

LESSARD-HÉRBERT, M., & GOYETTE, G. E. (2008). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MASLOW, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.

MARCONI, M. &. (1996). *Técnicas de pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.

MELLO, L. H. (2009). *O Papel da Arteterapia Facilitando o Desenvolvimento Escolar da Criança*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Candido Mendes.

MONTAGNER, H. (1998). *Acabar com o Insucesso na Escola*. Instituto Piaget.

OLIVEIRA, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual*. Artigo Saber (e) Educar .

ORNELAS, M. (2009). *Motivar e Ensinar através da Experimentação*. Caldas da Rainha: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

QUIVY, R. &. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

PESTANA, M. &. (2009). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS* (3º ed). Lisboa: Edições Sílabo.

SILVA, J. A. (1998). *Interações do Sistema Educativo com os sistemas económicos e social a nível das escolas profissionais*. Universidade de Aveiro.

SILVA, L. L. (26 de Novembro de 2008). *Educação Pela Arte*. Obtido em 04 de Abril de 2013, de *Revista Iberoamericana de Educación*:
http://www.rieoei.org/historico_REVISando.php?indice=200

SILVA, M. A., WENDT, G. W., & ARGIMON, I. I. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade . *Psicologia em Revista* , 351-369.

SIMÕES, P. (5 de Maio de 2012). *O sujeito que educa, educando-se - a Educação Artística*. Obtido em Março de 2013, de <http://www.abcrianca.com/>:
<http://www.abcrianca.com/18/post/2012/05/a-importancia-da-educacao-artstica.html>

SOUSA, A. B. (2007). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, A. B. (2007). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1). Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, F. C. (2012). *A criatividade como disciplina científica* . Santiago de Compostela: MeuBook, S.L.

RIBEIRO, Â. (2005). *A imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- RIBEIRO, C., & RIBEIRO, L. (1990). Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- TUCKMAN, B. (2002). A investigação qualitativa ou o estudo de caso. In Tuckman, B. (ed.) - Manual de Investigação em Educação (pp. 507-535) . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TOMÁS, A. P. (2010). Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário (Vol. 1). Universidade da Madeira.
- VAZ-FREIXO, M. (2009). Metodologia Científica – Fundamentos Métodos e Técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- VIEIRA, R. M., & VIEIRA, C. (2005). Estratégias de Ensino/ Aprendizagem. Lisboa: Instituto Piaget.
- VINHA, T. P. (20 de Out de 2009). A Motivação do Aluno. ETD - Educação Temática Digital , 13.

ANEXOS
Grelha de Observação
Questionários

Grelha de Observação
CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE APOIO À INFÂNCIA

Aula nº:

Data:

Motivação

Variáveis de Observação Avaliativa	Indicadores	Nunca/raramente	Algumas xs	Frequentemente	Sempre	Sem dados
1. Envolvimento	Envolve-se nas tarefas propostas					
2. Persistência	É persistente na procura de conclusão de uma tarefa					
3. Aborrecimento na repetição	Aborrece-se com a tarefa proposta, quando a percebe como repetitiva					
4. Motivação Intrínseca	Precisa de motivação exterior para prosseguir na tarefa					
5. Perfeccionismo	Refaz a sua criação, na expectativa de a aperfeiçoar					
6. Autonomia	Prefere trabalhar de forma autónoma.					
7. Interesse pela novidade	Interessa-se pela novidade (formas, cores, técnicas, materiais, etc)					

Resumo da aula:

Questionário aos alunos

Ano: _____ Idade: _____

1. Na disciplina de Expressão Plástica, integraste um projeto prático para apresentação à comunidade. Alguma vez participaste em algo do género, noutras disciplinas e/ou noutros anos escolares?

☐ Sim ☐ Não

1.1. Se sim, quantas vezes?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais

2. Como te sentiste ao participar neste projeto?

	-2	-1	0	1	2
Motivado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Como pensas que este projeto afectou o teu rendimento escolar?

☐ Positivamente ☐ Negativamente ☐ Não teve qualquer efeito

4. Consideras essas participações úteis para a tua vida futura?

☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

4.1. Se sim, porquê:

- ☐ Preparação para o futuro
- ☐ Enriquecimento pessoal
- ☐ Enriquecimento currículo/ portfólio

4.2. Se não, porquê?

5. Alguma destas três opções condicionou a tua(s) participação (ões)?

- ☐ Tema
- ☐ Pressão
- ☐ Competitividade

6. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, nesta disciplina?

☐ Sim ☐ Não

7. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, noutras disciplinas?

☐ Sim ☐ Não

8. Comparando com os trabalhos que não se destinam à apresentação pública:

8.1. Como analisas o teu método de trabalho durante o projeto.

	-2	-1	0	1	2
Interessado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empenhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produtivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.2. Classifica o produto final do projeto:

	-2	-1	0	1	2
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Original	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Classifica o funcionamento das aulas, aquando a participação em projetos de divulgação pública, relativamente a:

	-2	-1	0	1	2
Dinâmismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descontração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cansaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Durante este projeto trabalhaste mais ou menos tempo fora das aulas?

☐ Mais ☐ Menos ☐ O mesmo

Questionário aos alunos

Ano: _____ Idade: _____

1. Nas disciplinas de TM e PPM, integraste um projeto prático para apresentação à comunidade. Alguma vez participaste em algo do género, noutras disciplinas e/ou noutros anos escolares?

☐ Sim ☐ Não

1.1. Se sim, quantas vezes?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais

2. Como te sentiste ao participar neste projeto?

	-2	-1	0	1	2
Motivado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Como pensas que este projeto afectou o teu rendimento escolar?

☐ Positivamente ☐ Negativamente ☐ Não teve qualquer efeito

4. Consideras essas participações úteis para a tua vida futura?

☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

4.1. Se sim, porquê:

- ☐ Preparação para o futuro
- ☐ Enriquecimento pessoal
- ☐ Enriquecimento currículo/ portfólio

4.2. Se não, porquê?

5. Alguma destas três opções condicionou a tua(s) participação (ões)?

- ☐ Tema
- ☐ Pressão
- ☐ Competitividade

6. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, nesta disciplina?

☐ Sim ☐ Não

7. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, noutras disciplinas?

☐ Sim ☐ Não

8. Comparando com os trabalhos que não se destinam à apresentação pública:

8.1. Como analisas o teu método de trabalho durante o projeto.

	-2	-1	0	1	2
Interessado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empenhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produtivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.2. Classifica o produto final do projeto:

	-2	-1	0	1	2
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Original	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Classifica o funcionamento das aulas, aquando a participação em projetos de divulgação pública, relativamente a:

	-2	-1	0	1	2
Dinâmismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descontração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cansaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Durante este projeto trabalhaste mais ou menos tempo fora das aulas?

☐ Mais ☐ Menos ☐ O mesmo



Fotografia 42 – Vídeo sobre a diversidade cultural



Fotografia 43 – A exposição

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados decorrentes dos procedimentos expostos no capítulo anterior.

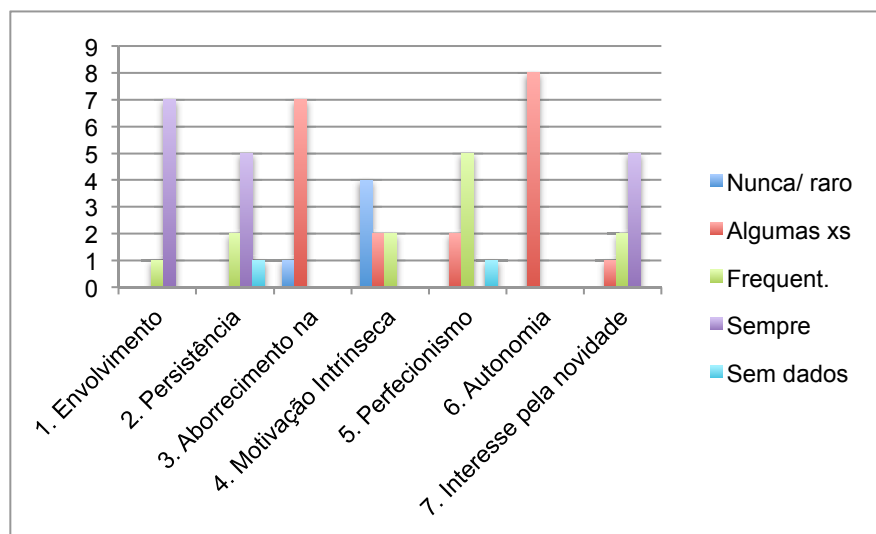
Para o tratamento dos dados recorreu-se ao programa de cálculo Microsoft Excel e ao programa IBM SPSS, o que permitiu desenvolver uma estatística descritiva.

3.1 Observação em contexto de sala de aula às alunas do Curso Técnico de Apoio à Infância

3.1.2. Definição da amostra

A turma é constituída por 24 alunas do concelho de Albergaria. As idades estão compreendidas entre os 16 e os 20 anos.

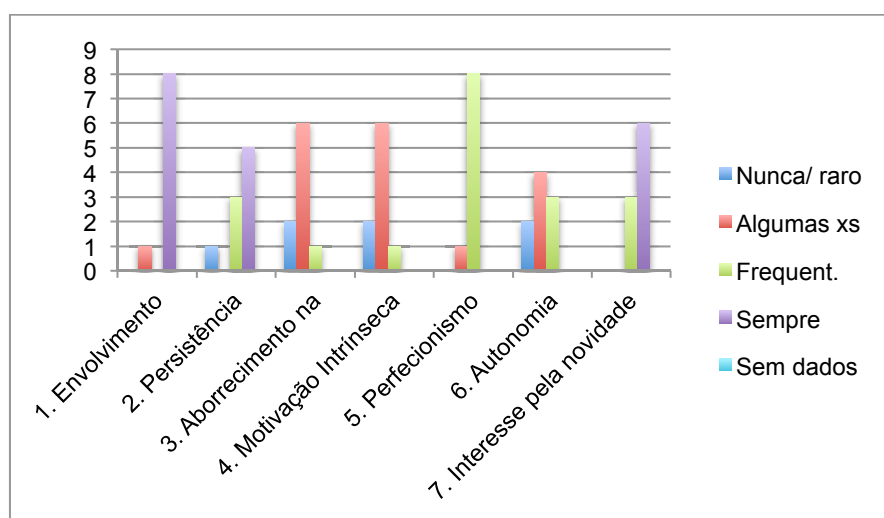
1º Período - Planificação, pesquisa e estudos da marioneta. Definição das medidas reais. Início do corte da esponja para o corpo.



Através da análise dos dados, no âmbito da planificação, pesquisa e estudo da marioneta, podemos concluir que, relativamente ao **envolvimento**, 87,5% dos alunos encontravam-se “sempre” envolvidos, enquanto 12,5% apenas o estavam “frequentemente”. Quanto à **persistência**, 62,5% dos alunos foram identificados como “sempre” persistentes, 25% “frequentemente” persistentes e 12,5% “sem dados”; no que se refere ao **aborrecimento na aula**, este notou-se “algumas vezes” em 87,5% dos alunos e 12,5% “sem dados”. No que concerne à **motivação intrínseca**, 50% dos alunos encontravam-se na classificação “nunca”, 25% “frequentemente” e 25% “algumas vezes”.

Já no que se refere ao **perfeccionismo**, 62,5% dos alunos foram identificados como “frequentemente” perfeccionistas, 25% “algumas vezes” e para 12,5% o resultado é “sem dados”. Quanto à **autonomia**, 100% dos alunos foram observados como “algumas vezes” autónomos. Por fim, no que se refere ao **interesse pela novidade**, 62,5% dos alunos foram classificados “sempre” interessados, 25% “frequentemente” interessados e 12,5% apenas interessados “algumas vezes”.

2º Período - Construção e decoração das marionetas.

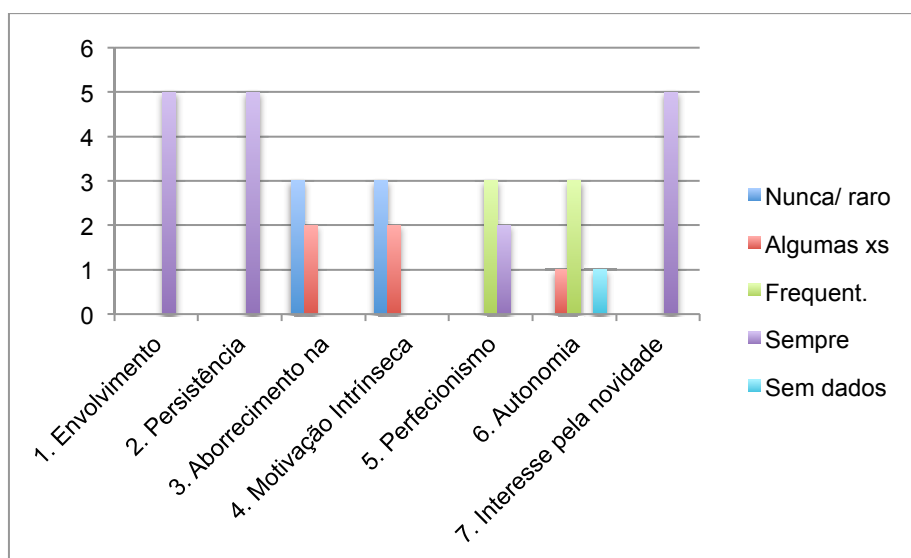


Através da análise dos dados, no âmbito da construção e decoração das marionetas, podemos concluir que, relativamente ao **envolvimento**, 89% dos alunos encontravam-se “sempre” envolvidos e 11% “algumas vezes”. Quanto à **persistência**, 55,5% dos alunos foram identificados como “sempre” persistentes, 33,5% “frequentemente” persistentes e 11% “sem dados”. No que se refere ao **aborrecimento** na aula, em 66,5% dos alunos notou-se este sentimento “algumas vezes”, em 11% “frequentemente” e 22,5% “sem dados”. Verifica-se que a **motivação intrínseca**, em 22,5% dos alunos, encontra-se na classificação “nunca”, em 11% “frequentemente” e em 66,5% “algumas vezes”. Quanto ao **perfeccionismo**, 89% dos alunos foram identificados como “frequentemente” perfeccionistas e 11% “algumas vezes”. No que concerne à **autonomia**, 44% dos alunos foram observados como “algumas vezes” autónomos, 33,5%, “frequentemente” autónomos e 22,5% revelaram “nunca” ser autónomos. Quanto ao **interesse pela novidade**, 66,5% dos alunos foram classificados “sempre” interessados e 33,5% “frequentemente” interessados.

3º Período - Planificação da exposição.

Criação do logótipo, painéis, cartaz, convites e marcadores. Construção do vídeo sobre a diversidade cultural, com as marionetas.

Construção do portfólio digital com os trabalhos desenvolvidos, objetivos e ferramentas utilizadas nos respetivos softwares.



Através da análise dos dados, no âmbito da planificação da exposição, pode concluir-se que, relativamente ao **envolvimento**, 100% dos alunos encontravam-se “sempre” envolvidos; quanto à **persistência**, 100% dos alunos foram identificados como “sempre” persistentes; quanto ao **aborrecimento** na aula, 60% dos alunos notou-se “nunca” e 40% “algumas vezes”; quanto à **motivação intrínseca**, 60% dos alunos encontravam-se na classificação “nunca” e 40% “algumas vezes”; ao **perfeccionismo**, 40% dos alunos foram identificados como “sempre” perfeccionistas e 60% “frequentemente”. Quanto à **autonomia**, 60% dos alunos foram observados como “frequentemente”, 20% “algumas vezes” e 20% “sem dados”. Por fim, e relativamente ao **interesse pela novidade**, 100% dos alunos foram classificados “sempre” interessados pelo que é novo.

3.2. Questionários aplicados a dois cursos profissionais

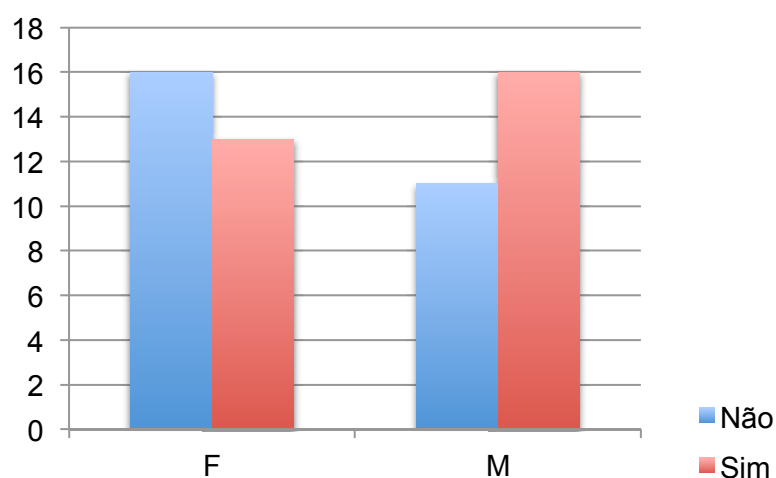
O objetivo da realização dos questionários aos dois cursos, foi com o intuito de ter um maior número de amostras. Ambas as turmas são de cursos profissionais e estiveram envolvidas em projetos com a finalidade de serem apresentados fora da comunidade escolar.

3.2.1 Definição da amostra

Os alunos participantes deste estudo representam duas turmas do ensino profissional – Curso Técnico de Apoio à Infância e o Curso Técnico de Multimédia. A investigação incide sobre 56 alunos, 29 do sexo feminino e 27 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos. Sendo que onze alunos têm dezasseis anos, quinze com dezassete anos, dezoito com dezoito anos, sete com dezanove anos, dois com vinte anos, dois com vinte e um anos e um com vinte e três anos.

1. Quantos alunos participaram num projeto para apresentação pública

		Participação		Total
		Não	Sim	
Sexo	F	16	13	29
	M	11	16	27
Total		27	29	56



De acordo com a tabela 1, podemos verificar que a maioria dos inquiridos já participou em projetos. Destes, maioritariamente, são do sexo masculino.

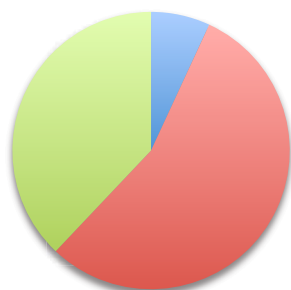
Dos 56 alunos inquiridos, 29 já tinham participado em projetos cuja finalidade seria de apresentação pública. Estabelecendo uma comparação entre sexos, o sexo masculino responde afirmativamente em maior número do que o sexo oposto.

2. Sentiram-se motivados ao participar num projeto para apresentação pública?

		Motivado			Total
		0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	2	16	11	29
	M	3	8	16	27
Total		5	24	27	56

5 – foi indiferente 24 – sentiram-se motivados 27 – sentiram-se muito motivados

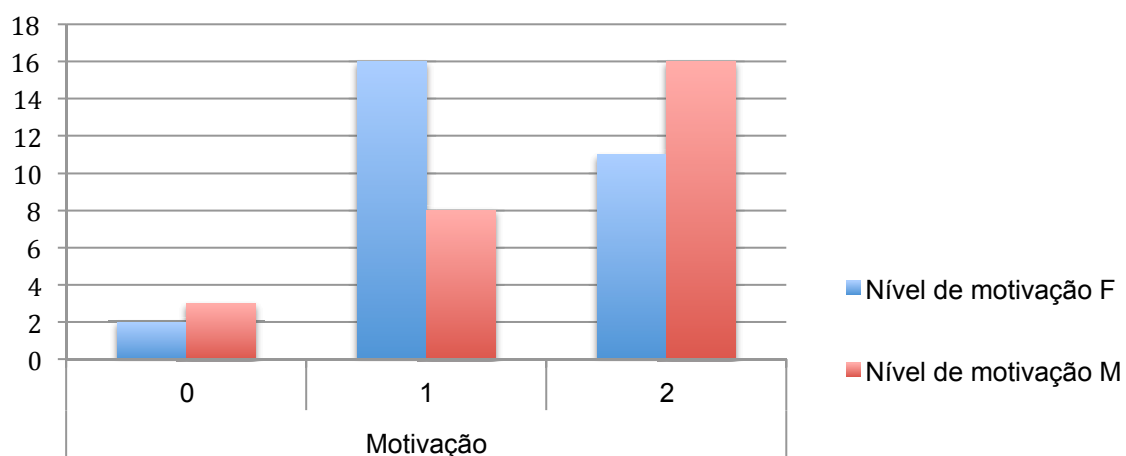
Sexo F



Sexo M



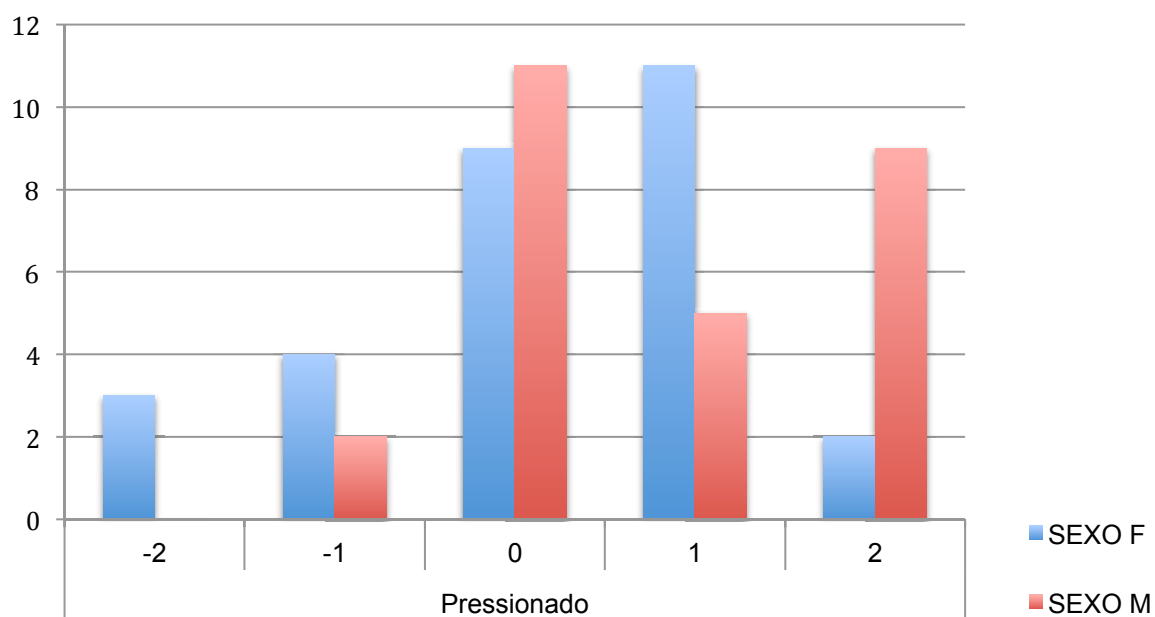
■ Motivados
■ Muito Motivados
■ Extremamente Motivados



De acordo com a tabela, a maioria dos inquiridos sente-se motivado, no entanto, este sentimento é na sua maioria, notado nos elementos do sexo masculino.

3. Distribuição da amostra de acordo com o sentimento ao participar no projeto (pressão).

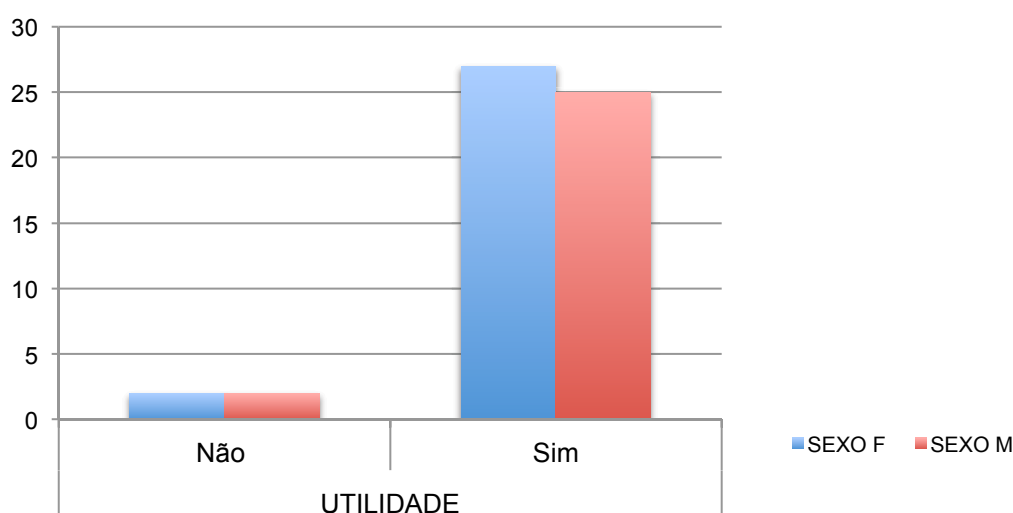
		Pressionado					Total
		Nada	Pouco	0	Muito	Extremamente	
Sexo	F	3	4	9	11	2	29
	M	0	2	11	5	9	27
Total		3	6	20	16	11	56



Olhando para os valores apresentados na tabela 7, que se refere à pressão sentida pelos inquiridos, podemos observar que os níveis de pressão são superiores nos indivíduos do sexo masculino.

4. Distribuição da amostra de acordo com a opinião quanto à utilidade em participar no projeto.

		Utilidade		Total
		Não	sim	
Sexo	F	2	27	29
	M	2	25	27
Total		4	52	56



Apenas 4 alunos não consideram positiva a participação neste tipo de projetos para o seu futuro. Verifica-se que 52 alunos responderam que consideram a participação neste tipo de projetos é importante para o seu futuro.

Maior parte dos inquiridos do sexo feminino (n=27), bem como a grande maioria dos do sexo masculino (n=25) afirmam ter sido útil participar no projeto.

5. Distribuição da amostra de acordo com a opinião quanto aos motivos de

considerarem útil participar no projeto.

	Masculinos		Femininos		total
	n	%	n	%	N
Preparação para o futuro	23	53,5	20	46,5	43
Enriquecimento pessoal	15	55,5	12	44,5	27
Enriq. currículo/ portfólio	13	52,0	12	48,0	25



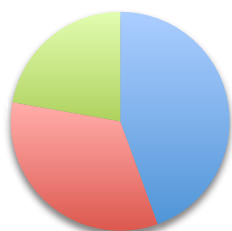
No que se refere à utilidade em participar no projeto, ambos os sexos consideraram um factor importante na sua Preparação para o futuro, incidindo no sexo masculino uma maior percentagem (53,5%), ao invés de 46,5% no sexo feminino. Quanto ao Enriquecimento pessoal, a opinião favorável, é também superior no sexo masculino, contra uma diferença percentual significativa no sexo feminino (sexo masculino – 55,5%; sexo feminino – 44,5%).

Por fim, no que concerne ao Enriquecimento do currículo/ portfólio os resultados obtidos, mais uma vez, são superiores no sexo masculino (52,0%), em oposição aos encontrados para o feminino (48%).

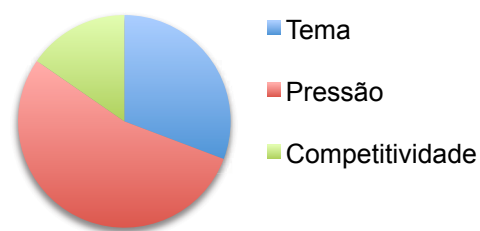
6. Distribuição da amostra, de acordo com a opinião de o tema condicionar a participação no projeto e a participação ter sido condicionada pela pressão e pela competitividade.

		Tema	Pressão	Competitividade
Sexo	F	12	9	6
	M	8	14	4
Total		20	23	10

Sexo F



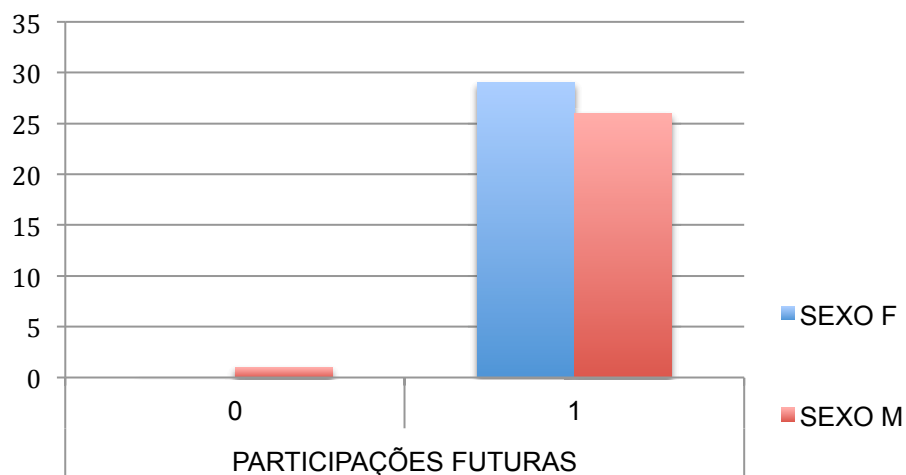
Sexo M



Em relação à Competitividade e Tema, revelam-se ambos superiores no sexo feminino (22%) e (44%), respectivamente. Assim, verifica-se que no sexo masculino a pressão (54%) é o fator mais condicionante, ao contrário do verificado no sexo feminino.

7. Distribuição da amostra, de acordo com a vontade de participar mais vezes em projetos desta disciplina.

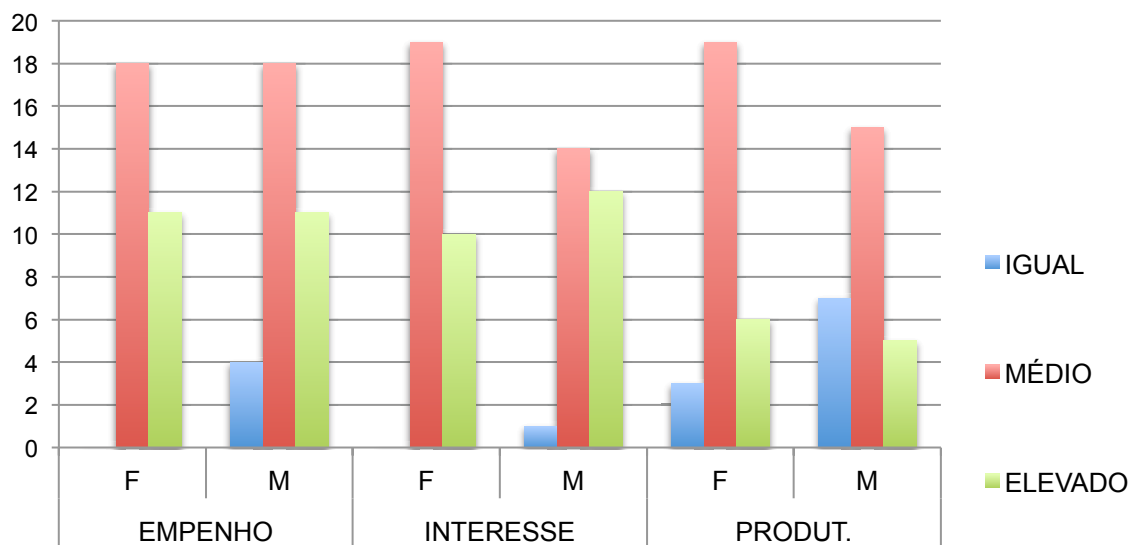
		Participações Futuras	
		Não	Sim
Sexo	F	0	29
	M	1	26
Total		1	55



A esta questão, a maioria dos indivíduos de ambos os sexos, respondeu afirmativamente (n=55), sendo apenas um (sexo masculino) que nega a vontade de participar mais vezes em projetos desta natureza.

8. Distribuição da amostra de acordo com o processo de trabalho

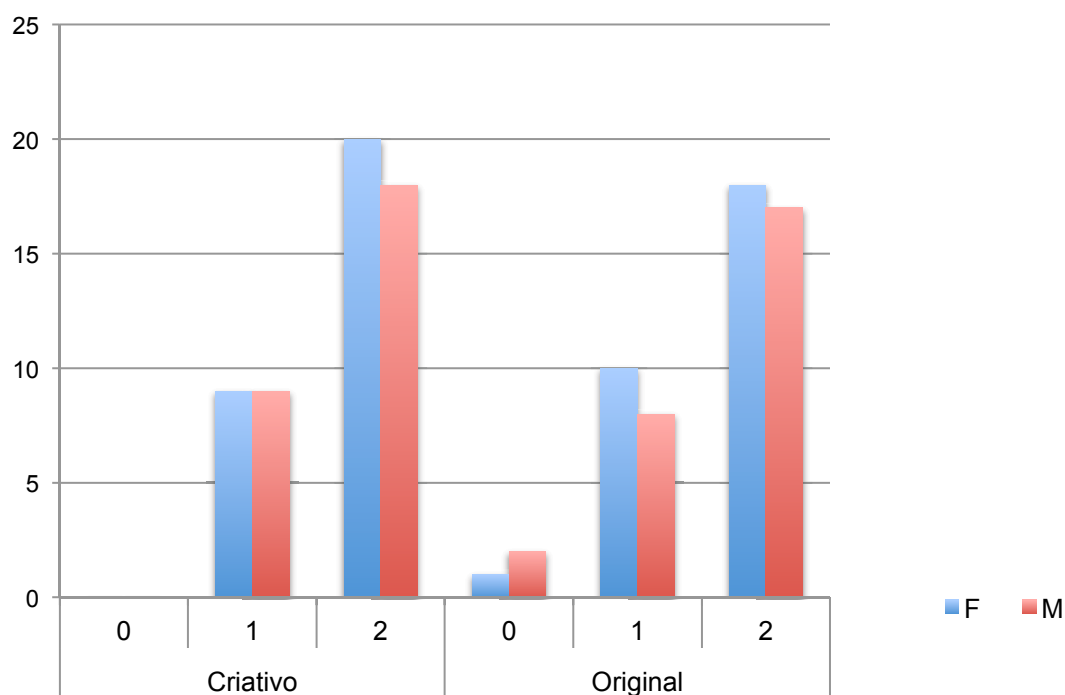
	Empenho		Interesse		Produtividade	
	F	M	F	M	F	M
Igual	0	4	0	1	3	7
Médio	18	18	19	14	19	15
Elevado	11	11	10	12	6	5



Ao longo do processo de trabalho, tanto rapazes como raparigas sentiram empenho médio e elevado em igual número. Quanto ao interesse e à produtividade, predomina o médio em ambos os sexos.

9. Como classificam o produto final em relação à Criatividade e Originalidade.

	Criativo			Original		
	0	Muito	Extrema/te	0	Muito	Extrema/te
F	0	9	20	1	10	18
M	0	9	18	2	8	17
Total	0	18	38	3	18	35

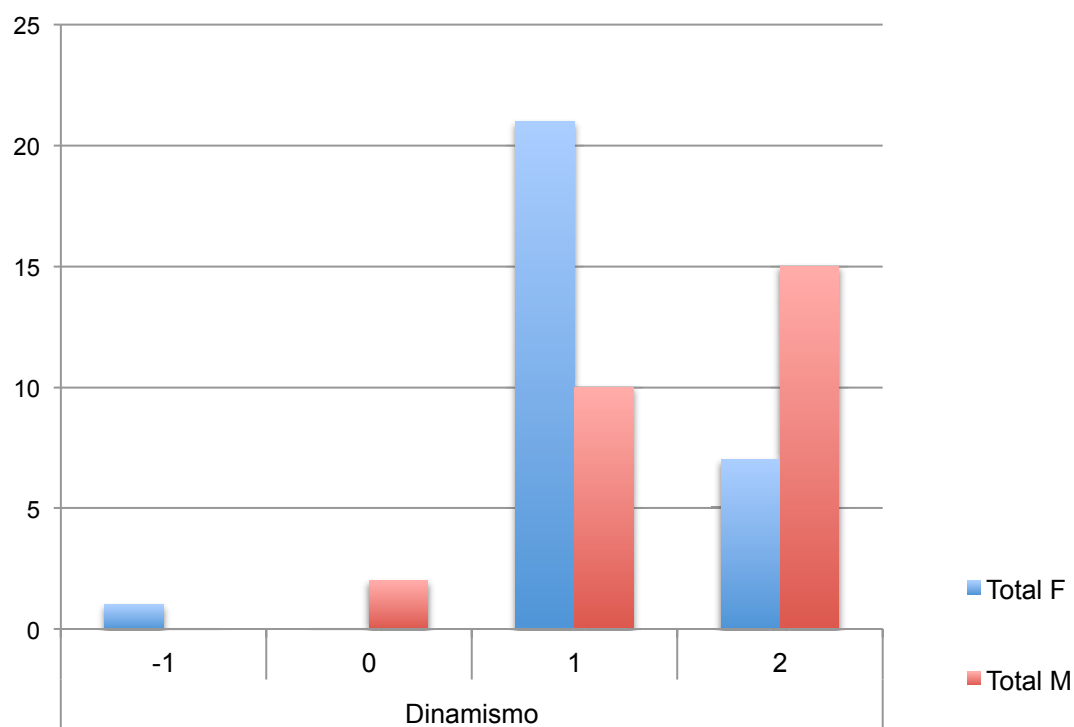


A Criatividade tem uma maioria de classificação (2), por parte de ambos os sexos, o mesmo acontecendo com a Originalidade. Podemos concluir que, os alunos consideram que o produto final foi Extremamente Criativo e Original.

10. Em relação ao funcionamento das aulas em relação a:

Dinamismo

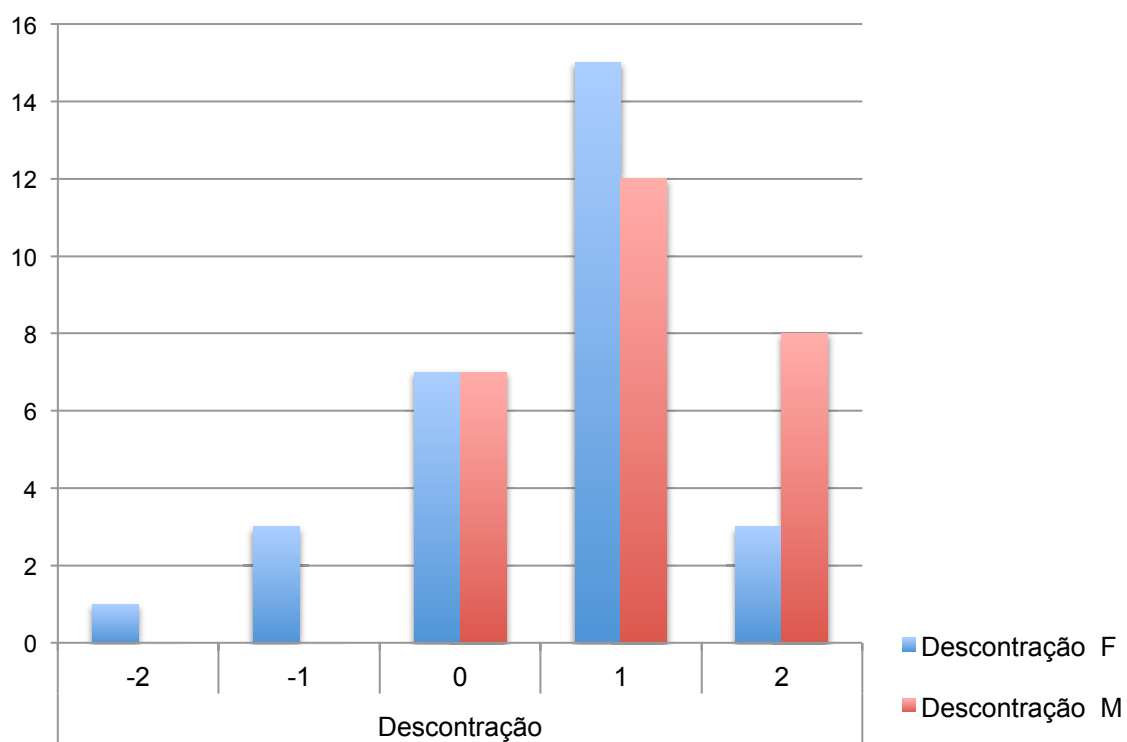
		Dinamismo				Total
		Pouco	0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	1	0	21	7	29
	M	0	2	10	15	27
Total		1	2	31	22	56



No que concerne ao funcionamento das aulas, tanto rapazes como raparigas, consideram as aulas mais Dinâmicas, pois 15 rapazes (55,5%) atribuíram-lhe classificação (2) e 21 raparigas (77,7%) classificaram-nas com (1).

Descontração

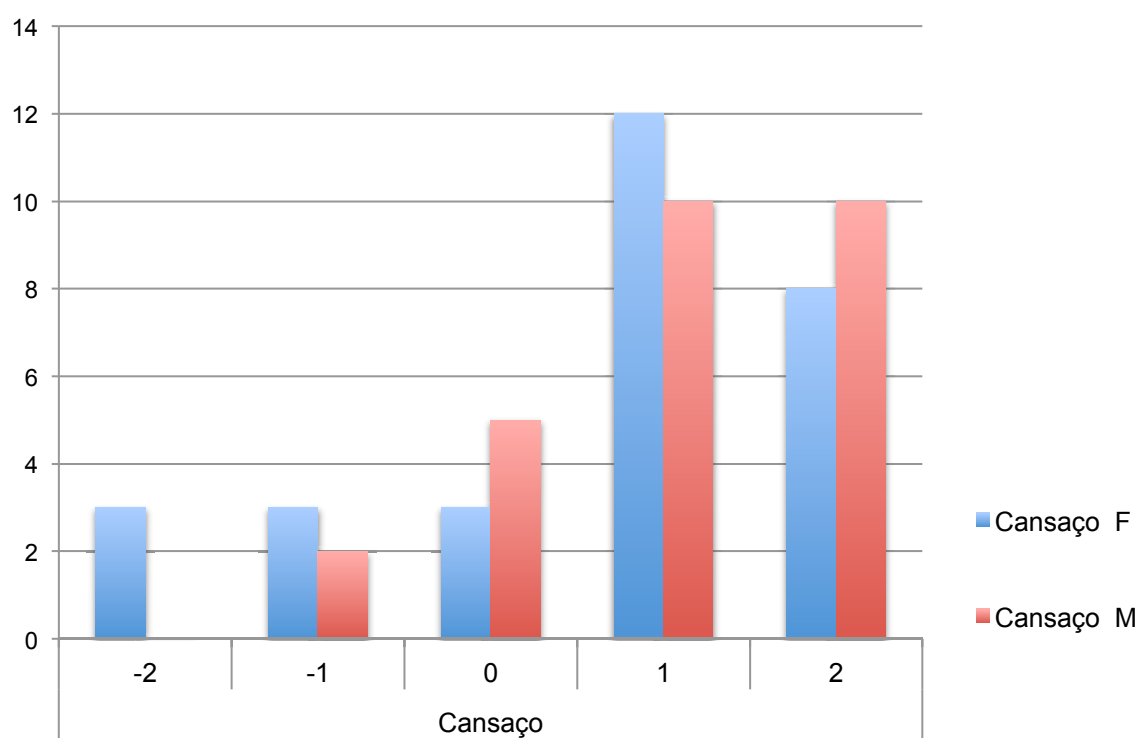
		Descontração					Total
		Nada	Pouco	0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	1	3	7	15	3	29
	M	0	0	7	12	8	27
Total		1	3	14	27	11	56



Maioritariamente, tanto rapazes como raparigas consideram que as aulas decorreram com Descontração, classificando-as com o nível (1).

Cansaço

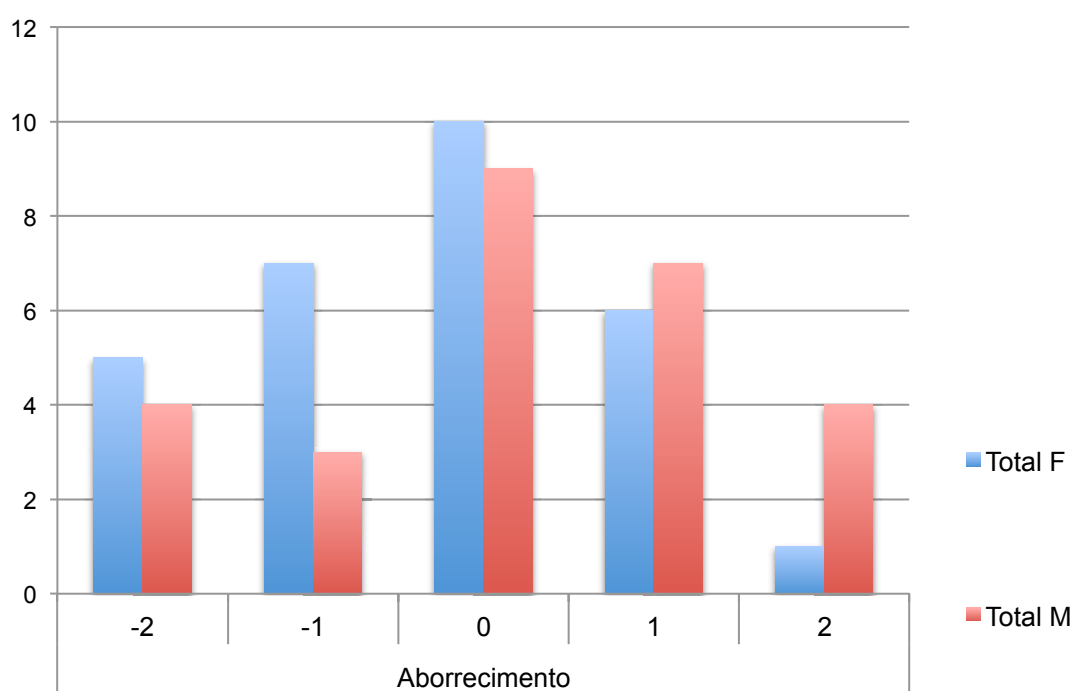
		Cansaço					Total
		Nada	Pouco	0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	3	3	3	12	8	29
	M	0	2	5	10	10	27
Total		3	5	8	22	18	56



Relativamente ao Cansaço, a maioria dos alunos classifica o decorrer das aulas com o nível 1 (muito cansativa).

Aborrecimento

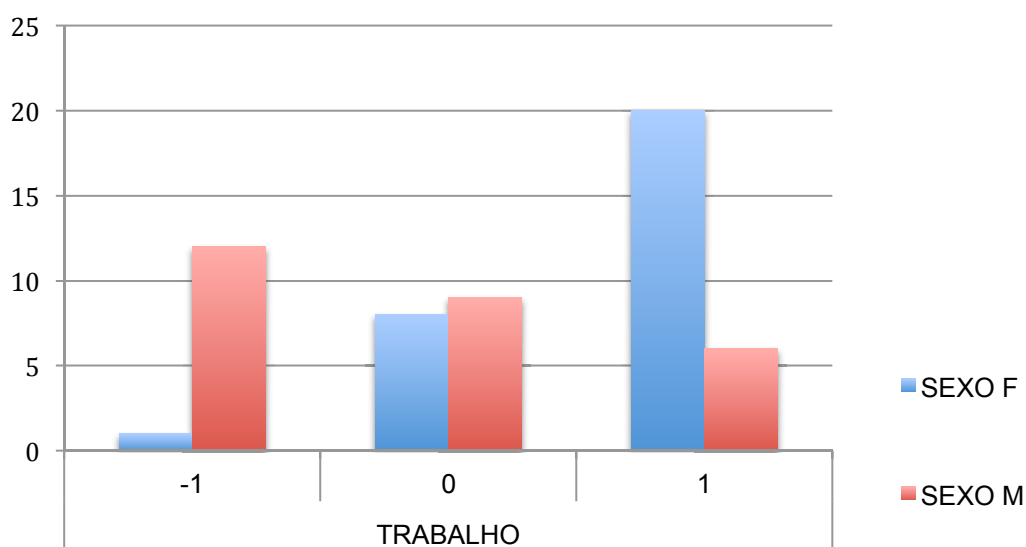
		Aborrecimento					Total
		Nada	Pouco	0	Muito	Extrema/te	
Sexo	F	5	7	10	6	1	29
	M	4	3	9	7	4	27
Total		9	10	19	13	5	56



Ainda quanto ao funcionamento das aulas, tanto rapazes como raparigas assumem uma posição neutral, pois a maioria dos indivíduos de ambos os sexos atribuem a classificação (0 - igual) a este parâmetro.

11. Em relação à quantidade de trabalho desenvolvido durante as aulas:

x		Trabalho			Total
		Pouco	0	Muito	
Sexo	F	1	8	20	29
	M	12	9	6	27
Total		13	17	26	56



Por fim, relativamente ao Trabalho no funcionamento das aulas, os resultados são muito discrepantes entre ambos os sexos, na medida em que a maioria dos rapazes atribui uma classificação negativa (menos trabalho), contrariamente à maioria das raparigas, que lhe atribui a classificação máxima.

3.2.2. Os instrumentos de investigação

Para confirmar ou refutar a minha questão de investigação, necessitei de aplicar alguns instrumentos que me possibilitassem a recolha de dados. Dos vários instrumentos disponíveis optei por investir, numa fase inicial, em grelhas de observação e, posteriormente, em questionários aos alunos.

O primeiro instrumento de recolha de dados utilizado ao longo desta investigação foi uma grelha de observação. A minha necessidade de obter respostas imediatas, no momento da ação (com isto quero dizer, no momento da atividade dinâmica) levou-me a

Grelha de Observação
CURSO PROFISSIONAL TÉCNICO DE APOIO À INFÂNCIA

Aula nº:

Data:

Motivação

Variáveis de Observação Avaliativa	Indicadores	Nunca/raramente	Algumas xs	Frequentemente	Sempre	Sem dados
1. Envolvimento	Envolve-se nas tarefas propostas					
2. Persistência	É persistente na procura de conclusão de uma tarefa					
3. Aborrecimento na repetição	Aborrece-se com a tarefa proposta, quando a percebe como repetitiva					
4. Motivação Intrínseca	Precisa de motivação exterior para prosseguir na tarefa					
5. Perfeccionismo	Refaz a sua criação, na expectativa de a aperfeiçoar					
6. Autonomia	Prefere trabalhar de forma autónoma.					
7. Interesse pela novidade	Interessa-se pela novidade (formas, cores, técnicas, materiais, etc)					

Resumo da aula:

Questionário aos alunos

Ano: _____ Idade: _____

1. Na disciplina de Expressão Plástica, integraste um projeto prático para apresentação à comunidade. Alguma vez participaste em algo do género, noutras disciplinas e/ou noutros anos escolares?

☐ Sim ☐ Não

1.1. Se sim, quantas vezes?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais

2. Como te sentiste ao participar neste projeto?

	-2	-1	0	1	2
Motivado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Como pensas que este projeto afectou o teu rendimento escolar?

☐ Positivamente ☐ Negativamente ☐ Não teve qualquer efeito

4. Consideras essas participações úteis para a tua vida futura?

☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

4.1. Se sim, porquê:

- ☐ Preparação para o futuro
- ☐ Enriquecimento pessoal
- ☐ Enriquecimento currículo/ portfólio

4.2. Se não, porquê?

5. Alguma destas três opções condicionou a tua(s) participação (ões)?

- ☐ Tema
- ☐ Pressão
- ☐ Competitividade

6. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, nesta disciplina?

☐ Sim ☐ Não

7. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, noutras disciplinas?

☐ Sim ☐ Não

8. Comparando com os trabalhos que não se destinam à apresentação pública:

8.1. Como analisas o teu método de trabalho durante o projeto.

	-2	-1	0	1	2
Interessado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empenhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produtivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.2. Classifica o produto final do projeto:

	-2	-1	0	1	2
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Original	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Classifica o funcionamento das aulas, aquando a participação em projetos de divulgação pública, relativamente a:

	-2	-1	0	1	2
Dinâmismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descontração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cansaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Durante este projeto trabalhaste mais ou menos tempo fora das aulas?

☐ Mais ☐ Menos ☐ O mesmo

Questionário aos alunos

Ano: _____ Idade: _____

1. Nas disciplinas de TM e PPM, integraste um projeto prático para apresentação à comunidade. Alguma vez participaste em algo do género, noutras disciplinas e/ou noutros anos escolares?

☐ Sim ☐ Não

1.1. Se sim, quantas vezes?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ou mais

2. Como te sentiste ao participar neste projeto?

	-2	-1	0	1	2
Motivado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoestima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frustrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Como pensas que este projeto afectou o teu rendimento escolar?

☐ Positivamente ☐ Negativamente ☐ Não teve qualquer efeito

4. Consideras essas participações úteis para a tua vida futura?

☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez

4.1. Se sim, porquê:

- ☐ Preparação para o futuro
- ☐ Enriquecimento pessoal
- ☐ Enriquecimento currículo/ portfólio

4.2. Se não, porquê?

5. Alguma destas três opções condicionou a tua(s) participação (ões)?

- ☐ Tema
- ☐ Pressão
- ☐ Competitividade

6. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, nesta disciplina?

☐ Sim ☐ Não

7. Gostavas de participar mais vezes em projetos deste género, noutras disciplinas?

☐ Sim ☐ Não

8. Comparando com os trabalhos que não se destinam à apresentação pública:

8.1. Como analisas o teu método de trabalho durante o projeto.

	-2	-1	0	1	2
Interessado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empenhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Concentrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produtivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pressionado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Competitivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.2. Classifica o produto final do projeto:

	-2	-1	0	1	2
Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Original	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Classifica o funcionamento das aulas, aquando a participação em projetos de divulgação pública, relativamente a:

	-2	-1	0	1	2
Dinâmismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Descontração	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cansaço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborrecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Durante este projeto trabalhaste mais ou menos tempo fora das aulas?

☐ Mais ☐ Menos ☐ O mesmo